

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLAUDOVIL BARROSO DE ALMEIDA JÚNIOR

**DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS E SEUS
DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CURITIBA

2018

CLAUDOVIL BARROSO DE ALMEIDA JÚNIOR

DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS E SEUS
DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli de Fátima Fernandes

CURITIBA

2018

Catálogo na publicação
Maria Teresa Alves Gonzati – CRB 9/1584
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Almeida Júnior, Claudovil Barroso de
Deficiência física neuromotora : um estudo da política e seus
desdobramentos na educação infantil / Claudovil Barroso de Almeida Júnior –
Curitiba, 2018.

149 f.; 29 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Sueli de Fátima Fernandes
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências
Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação especial. 2. Políticas educacionais. 3. Deficiência
física. 4. Crianças com paralisia cerebral. I. Título.

CDD 371.91



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CLAUDOVIL BARROSO DE ALMEIDA JÚNIOR**, intitulada: **DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA E INCLUSÃO: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 23 de Fevereiro de 2018.


SUELI DE FATIMA FERNANDES(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


LUCIA PEREIRA LEITE(UNESP)


VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA(UFPR)

Lamento dos Imperfeitos

*Não sou perfeito,
Estou ainda sendo feito
E por ter muito defeito
Vivo em constante construção.
Sou raro efeito,
Não sou causa e a respeito,
Da raiz que me fez fruto
Desfruto a divina condição.
Em noites de céu apagado,
Desenho as estrelas no chão.
Em noites de céu estrelado
Eu pego as estrelas com a mão.
E quando a agonia cruza a estrada,
Eu peço pra Deus me dar sua mão.
Sou seresteiro,
Sou poeta, sou romeiro,
Com palavra, amor primeiro
Vou rabiscando o coração.
Vou pela rua,
Minha alma às vezes nua
De joelhos pede ao tempo
A ponta do seu cobertor.
Vou pelo mundo
Cruzo estradas, num segundo
Mundo imenso, vasto e fundo
Todo alojado em meu olhar.
Sou retirante,
Sou ao rio semelhante.
Se me barram, aprofundo
Depois vou buscar outro lugar.*

(Pe. Fábio de Melo)

Dedico esta dissertação à minha heroína e ao meu herói (mãe e pai – Vita Fôro e Claudovil Almeida), que me oportunizaram a educação, por meio de valores morais, como o respeito pelo próximo, à humildade, sem perder a dignidade, sobretudo, o amor pela vida que, tudo resiste e tudo conquista!

A vocês, minhas reflexões e voos constantes em busca de um lugar chamado:
felicidade!

AGRADECIMENTOS

Ao Superior de infinita sabedoria, que estar ao meu lado, me iluminando e me guiando pelos caminhos de luz, justiça e paz, ao contribuir com meus crescimentos humanos, que mesmo sendo falho sempre sentir sua presença de puro amor.

Minha irmã, Milene, que está sempre em presença emocional, me incentivando a crescer, por meio das conversas fraternais e alegres, possibilitando-me a enxergar a vida com leveza, tranquilidade e otimismo.

Minhas mães do coração que tenho o privilégio de ter encontrado pelos caminhos da vida, aqui representadas pela minha tia/mãe, Andrônica, com contribuições para a minha educação e extrema sabedoria, com conselhos e conversas lúcidas, francas e enriquecedoras.

À minha Família, aqui representada pela minha tia, Eleonora, carinhosamente chamada Léo, com ensinamentos sobre a vida, a partir de experiências e/ou situações, requerendo reflexões, auxiliando-me à constituição da minha personalidade.

Ao Governo do Estado do Amapá, por acreditar no meu desenvolvimento enquanto professor da educação especial, com a concessão da autorização para eu cursar integralmente o mestrado fora do meu Estado de origem. Ao apoio recebido de amigos, profissionais da educação, que me estimularam ao crescimento profissional, muito obrigado.

Às minhas professoras que, se tornaram grandes amigas/irmãs no palco da vida, Albertina Rossi e Simone Schemberg. Albertina Rossi, por me fazer aprender a voar, com ensinamentos que o tempo se encarregou de eternizar. E à Simone Schemberg, convidando-me a fazer parte da Família Schemberg, com a adoção fraternal, amável e de constantes aprendizados.

Ao “Trio da Frida”, representado pelas amigas, Cristiane Ribeiro e Vanessa Caroline, e eu, permitindo o crescimento humano e acadêmico, com sucessivos estímulos e doces alegrias, com a constituição como “Frido Kahlo”. Obrigado pela parceria e compartilhar de momentos.

Aos amigos da Primeira Igreja Batista de Curitiba, pela escuta, ensinamentos e aprendizados, nos variados momentos, com o respeito de opiniões,

principalmente, nas comunhões, sempre bem humoradas, tempos de progressos, reflexões e amadurecimentos.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação, constituindo-me parte do que sou hoje, com diálogos para continuar no caminho da pesquisa, por meio de considerações otimistas.

À Universidade Federal do Paraná, pela acolhida calorosa, colaborando com o meu desenvolvimento acadêmico. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, independentemente, da Linha de Pesquisa, mas, com representatividade, à Linha de Pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, meus respeitos e reconhecimentos a todas/os, oportunizando-me ao acesso de conhecimentos teóricos, metodológicos, políticos, científicos, sobretudo, humanísticos. Ao Núcleo de Acessibilidade de Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR, na pessoa da professora Laura Ceretta Moreira, por colaborar com políticas de acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior. À professora, Ana Lorena Bruel, pela generosidade, paciência e competência em cooperar com a minha pesquisa.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, com sua presteza e generosidade, ao auxiliar em minhas dúvidas durante o percurso do mestrado e, sobretudo, na torcida, com perspectiva da vitória, muito obrigado.

Aos Tradutores Intérpretes em Libras, pela competência e humildade na colaboração para todos, a partir da acessibilidade do estudante Surdo na pós-graduação.

Às Gestoras da Educação Especial, profissionais da educação e mães das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, que gentilmente contribuíram com a produção desse trabalho.

Às professoras da banca, Valéria e Lúcia, que com seus conhecimentos e generosidade teceram contribuições para o meu texto, possibilitando a reflexão e aprendizado.

Agradecer à minha orientadora, Sueli de Fátima Fernandes, ao enxergar em mim o potencial. Com sua competência, profissionalismo, paciência e ética, auxiliou-me à pesquisa, oportunizando crescimentos nos diálogos que me constituíram enquanto pesquisador, tornando-me mais humano, comprometido sempre com a qualidade do estudo científico. Gratidão indescritível, por encontrar a profissional

que exige e inspira e, ao mesmo tempo, é amável, confortando e educando. Obrigado.

Agradecido à vida, pelos ensinamentos perante minha identidade inacabada, sempre em constante construção e desconstrução, oferecendo-me a possibilidade daquilo que sou: “um eterno andarilho em busca de mim”. (Claudovil Júnior).

RESUMO

O acesso de pessoas com deficiência à educação inclusiva é o resultado de lutas e resistências, cujos movimentos mundiais influenciaram a construção de ações no Brasil, a partir da década de 1990. Em se tratando especificamente da paralisia cerebral, são ainda restritos os estudos sobre acesso e permanência de sujeitos no processo educacional, em especial, da criança pequena, razão pela qual parto das seguintes questões de pesquisas: como os discursos legais e acadêmicos e os relatos dos pais e profissionais na educação operam na escolarização das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil? De que forma esses discursos tem desdobramentos na política de educação especial na perspectiva inclusiva para alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, a partir de 2008? Quais os desdobramentos e conquistas na escolarização das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil, na percepção de pais e profissionais da educação? Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a educação especial na perspectiva inclusiva para crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil, em municípios de Colombo e Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba. A metodologia, de caráter qualitativo, compreendeu os seguintes procedimentos: a pesquisa bibliográfica da literatura no campo; consultas a microdados do Censo Escolar/MEC/INEP sobre a matrícula de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, nos municípios de Colombo e Pinhais; pesquisa documental para levantamento de dados político-pedagógicos acerca da educação especial nos municípios e entrevista semiestruturada com gestoras da educação especial, professores e familiares, a respeito da implementação de políticas de educação especial de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil. Dos resultados encontrados, a hipótese inicial se confirmou de que, independentemente de investimentos de programas federais destinados à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o direito de acesso de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil não está sendo assegurado plenamente. Em que pese a existência de diferenças qualitativas na efetivação de políticas públicas nos municípios pesquisados relativos à oferta no atendimento educacional especializado inclusivo, persistem desafios comuns em ambos os contextos, como o fato da manutenção do AEE exclusivamente em instituições especializadas; a remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas para a aprendizagem e participação nos espaços escolares inclusivos; os investimentos em formação continuada para Gestoras da Educação Especial, profissionais e mães/familiares, sobre o direito de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na primeira etapa da Educação Básica e, sobretudo, a ampliação do acesso e permanência dessas crianças nos centros de educação infantil da rede municipal de ensino.

Palavras-chave: Deficiência física neuromotora. Paralisia cerebral. Educação Infantil. Educação Especial. Políticas Educacionais. Região Metropolitana de Curitiba.

ABSTRACT

The access of people with disabilities to inclusive education is the result of struggles and resistance, whose worldwide movements have influenced the construction of actions in Brazil since the 1990s. In the specific case of cerebral palsy, studies on access are still restricted and permanence of subjects in the educational process, especially the young child, which is why I start from the following research questions: how legal and academic discourses and the reports of parents and professionals in education operate in the schooling of children with neuromotor/cerebral palsy, in early childhood education? In what way do these discourses have unfolding in the special education policy in the inclusive perspective for students with neuromotor/cerebral palsy physical disability, as of 2008? What are the developments and achievements in the schooling of children with neuromotor/cerebral palsy physical disabilities, in children's education, in the perception of parents and education professionals? In this sense, the present study has the general objective of analyzing special education in an inclusive perspective for children with neuromotor/cerebral palsy deficiency in early childhood education in the municipalities of Colombo and Pinhais, Metropolitan Region of Curitiba. The methodology, of qualitative character, comprised the following procedures: the bibliographical research of the literature in the field; consultations with micro data from the School Censu/MEC/INEP on the enrollment of children with neuromotor/cerebral palsy physical disabilities in the municipalities of Colombo and Pinhais; a documentary survey to collect political-pedagogical data about special education in the municipalities and a semi-structured interview with special education managers, teachers and family members, regarding the implementation of special education policies for children with neuromotor/cerebral palsy physical disabilities in early childhood education. From the results found, the initial hypothesis was confirmed that, regardless of investments in federal programs destined to the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education, the right of access of children with neuromotor/cerebral palsy fully assured. Despite the existence of qualitative differences in the effectiveness of public policies in the municipalities surveyed regarding the provision of specialized educational services, common challenges persist in both contexts, such as the fact that ESA is maintained only in specialized institutions; the removal of architectural, communication and pedagogical barriers for learning and participation in inclusive school spaces; investments in continuing education for Special Education Managers, professionals and mothers/families, on the right of children with neuromotor/cerebral palsy physical disabilities in the first stage of Basic Education and, above all, the expansion of their access and permanence in the centers of the municipal education network.

Keywords: Neuromotor physical disability. Cerebral palsy. Child Education. Special Education. Educational Policies. Metropolitan Region of Curitiba.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: NÚMERO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA (RMC)	90
TABELA 2: NÚMERO TOTAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA/PARALISIA CEREBRAL NOS MUNICÍPIOS DE COLOMBO E PINHAIS	92

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1: LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA NA ÁREA.....	49
QUADRO 2: SÍNTESE DOS DADOS SOCIOECONÔMICOS DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS	86
QUADRO 3: PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
QUADRO 4: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	98
QUADRO 5: SÍNTESE DOS DADOS TÉCNICO-POLÍTICO- PEDAGÓGICOS DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS EM 2017	102

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1: MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA (RMC) .	35
FIGURA 2: <i>CHARGES</i> DO CARTUNISTA RICARDO FERRAZ	38
FIGURA 3: IMAGEM DA CAPA VHS DO FILME “GABY: UMA HISTÓRIA VERDADEIRA” (1987)	40
FIGURA 4: LIMITES DO MUNICÍPIO DE COLOMBO	84
FIGURA 5: LIMITES DO MUNICÍPIO DE PINHAIS	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa

CADS – Centro Municipal de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CID – Código Internacional de Doenças

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Legislação e Documentos

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCD – Pessoa com Deficiência

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – População Economicamente Ativa

PIB – Produto Interno Bruto

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação
Inclusiva

RMC – Região Metropolitana de Curitiba

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SNC – Sistema Nervoso Central

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS: O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA/PARALISIA CEREBRAL COMO INTERLOCUTOR DO DISCURSO DA NORMALIDADE	18
2 O QUE DIZEM OS DISCURSOS SOBRE AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA/PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	37
2.1 Pontos e contrapontos no território discursivo sobre a criança com deficiência física neuromotora na educação infantil.....	37
2.2 Configurações sociais e a criança com deficiência física neuromotora: contribuições para pensar a resistência.....	55
3 O DIRETO À EDUCAÇÃO: SENSOS E DISSENSOS	64
3.1 O direito à Educação para estudantes com deficiência.....	64
3.2 O direito à Educação das crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil	73
4 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA/PARALISIA CEREBRAL EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: REFLEXÕES SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA	81
4.1 O acesso à educação infantil nos dados censitários	88
4.2 A educação de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na percepção dos gestores, professores e familiares	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	128

Apêndice A – Levantamento dos trabalhos sobre deficiência física publicados nos anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (2016)	128
Apêndice B – Questionário para os gestores da educação especial ...	129
Apêndice C – Roteiro de entrevista semiestruturada para gestores da educação especial	132
Apêndice D – Roteiro de entrevista semiestruturada para profissionais da educação infantil e da educação especial	133
Apêndice E – Roteiro de entrevista semiestruturada para familiares da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral	134
Apêndice F – Transcrição das entrevistas com os participantes da pesquisa	135
ANEXOS	144
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP	144
Anexo B – TCLE para familiares	145
Anexo C – TCLE para gestores da educação especial	147
Anexo D – TCLE para profissionais da educação	149

1. PALAVRAS INICIAIS: O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA/PARALISIA CEREBRAL COMO INTERLOCUTOR DO DISCURSO DA NORMALIDADE

*Sou constituído por elementos que desconheço e conheço.
 Dizem que me pertencem.
 Cabe a decidir: será?
 Não vou arriscar!
 Conformismo ou estar confortável?
 Melhor é deixar pra lá!
 O importante é o caminhar...
 A estrada é longa, sem fim.
 O que quero pra mim?
 Nos desencontros da vida, acabo a encontrar,
 A constituição de 'meus eus', que não quero decifrar.
 Medos ou alegrias?
 Já disse, não quero falar!
 São interpretações subjetivas que cabe à minha personalidade interiorizar!
 (Claudovil Júnior)*

Aquele 18 de novembro de 1983 parecia interminável aos meus pais que estavam aguardando pela minha chegada. Numa sexta-feira decidi vir ao mundo.... Com uma forte dilatação diante da hora do parto, meus pais deslocavam-se à maternidade do antigo Território Federal do Amapá, atualmente Estado do Amapá, precisamente localizada na capital, município de Macapá. De acordo com a obstetra, o parto era para acontecer normal, mas desafiei os saberes da medicina e estava decidido a vir ao mundo por meio de uma cesariana.

As horas passando, muita demora, mamãe recorria à médica, ressaltando que era momento da intervenção através da cesárea, mas sua fala foi em vão. O momento do parto foi demorado até a profissional concordar em ser realizada uma cesariana. Nasci às 21h35min, com ausência de oxigenação no cérebro, fato este não relatado aos meus pais, já que minha mãe esteve desacordada durante o parto e não permitiram ao meu pai acompanhar o meu nascimento.

Completamente roxo e com o cordão umbilical enrolado no pescoço, nasci sem chorar e sem apresentar reflexos de vida, ocasionando anóxia cerebral. Enviado imediatamente à incubadora, permaneci por 45 dias, enquanto minha mãe recebeu alta. A médica não avisou nada aos meus pais, apenas explicou que era procedimento normal, em razão do parto demorado. Durante minha estada no hospital, minha perna direita foi deslocada pela equipe de enfermagem, já que tomava medicação intravenosa pelas pernas. Ao receber alta, já em casa, meus pais

notavam que eu chorava além do normal, sabendo eles tempos mais tarde do ocorrido no momento do parto.

Em 1984, próximo a completar um ano de idade, uma tia muito querida foi nos visitar, constatou que meu desenvolvimento não estava dentro do esperado para uma criança de 10 meses. Sem deixar transparecer sua constatação ligou para o seu irmão, meu avô paterno, que residia em Belém, estado do Pará. Com os poucos recursos que a família detinha, ele conversou com os meus pais e fomos à Belém, realizar uma série de exames.

Por indicação de meu primo que cursava medicina na época, fui à consulta com o neurologista que atestou paralisia cerebral, por meio do exame eletroencefalograma. De acordo com Leite e Prado (2004), esse exame é minucioso pelo fato de ser na área do sistema nervoso central (SNC), indicado para verificar com precisão onde a lesão ocorreu e sua extensão relativa a possíveis malformações congênitas.

As indagações sobre esse diagnóstico foram inevitáveis para os meus pais e também para a família: *“o que isso ia representar?”*. Logo, a concepção religiosa sobressaiu: *“será que não foi castigo divino?”*; *“isso se explica porque os avós paternos dele são primos legítimos”*; também manifestações do senso comum circularam: *“será que a mãe tomou remédios para causar aborto?”*; *“será que a mãe não riu de alguém que era assim?”*.

Diante dessas inúmeras cobranças, “camufladas” de perguntas, e até mesmo de afirmações não sutis advindas de múltiplos contextos, o choque dos meus pais fora inexorável. E agora: *“o que fazer?”*; *“por onde começar?”*; *“será que ele será independente no futuro?”* E tantos outros questionamentos possíveis. A peregrinação a outros médicos com a esperança de cura, era fundamental. Alguns afirmaram categoricamente: *“ele será um ser vegetativo”*; *“a APAE é o „melhor lugar” para ele”*; *“a aposentadoria é o que tem de melhor a fazer”*; *“o lar será o único meio de convivência social”*. Esses foram os discursos iniciais que “orientaram” meus pais, oriundos tanto de leigos como de especialistas.

Na intensa e complexa dinâmica familiar, a alegria é instalada quando o casal recebe a notícia da vinda de um filho, a emoção é inevitável, envolvendo todos os familiares. Os sonhos começam a povoar o imaginário humano. Mas, o filho ideal, não é o filho real, e agora? A família começa a se desestruturar, e por mais

harmônica que ela seja, o sentimento de perda permanece latente, assim como emoções e sentimentos contraditórios.

[...] quando ocorre a constatação (no nascimento ou posteriormente) que um dos filhos tem características distintas do padrão culturalmente reconhecido como „normal“, a estrutura de funcionamento dessa família, inevitavelmente, se rompe. Este indivíduo pode ter uma deficiência física, intelectual, sensorial e/ou múltipla; um transtorno global de desenvolvimento, distúrbio psicológico e/ou de comportamento, altas habilidades, ou mesmo uma doença crônica e/ou fatal. (GLAT, 2012, p. 316).

Glat (2012) considera que esse sentimento dos pais em relação ao filho com deficiência é compreensível, pelo fato da idealização de um padrão cultural que é reconhecido como normal, rompendo com as expectativas do casal. Com o impacto da notícia a fase do luto se inicia para os pais, com a negação do diagnóstico. Algumas famílias conseguem aceitar essa realidade situacional, buscando orientações e informações com profissionais em relação às possibilidades de desenvolvimento para seu filho. Independentemente do seu nível sociocultural fortalece as famílias e as empodera, para estimular o desenvolvimento do filho, com perspectivas de fomentar a construção de políticas de respeito e valorização social.

A organização interna, como também os sentimentos e representações nem sempre são fáceis de serem superadas, a fase do luto é iniciada com a perda do filho que nascera com a deficiência física neuromotora, especialmente com a paralisia cerebral, em razão desta família não estar preparada para lidar com o outro diagnóstico.

Nessa década de 1980, observava-se nitidamente o paradigma clínico-terapêutico preponderante, concepção limitante que quase contamina e paralisa meus pais de buscarem alternativas, em decorrência da situação. Esse modelo traz a evidência que, a criança que nasce com a deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, ou qualquer deficiência, não irá aprender e/ou se desenvolver, por meio de estímulos propícios ao seu processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Braga e Paz Júnior (2008), a paralisia cerebral é uma lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento, provocada muitas vezes, pela falta de oxigenação nas células cerebrais. Logo, a paralisia cerebral não deve ser considerada como uma doença neurodegenerativa e, sim uma condição. Uma criança com paralisia cerebral pode apresentar alterações que variam desde

pequenas alterações motoras ou uma maneira diferente de andar até a incapacidade para escrever ou segurar um objeto, falar ou deglutir.

Para Murillio (2014), a paralisia cerebral, do ponto de vista da ciência, é identificada como uma anormalidade e está pautada pelas correções de um corpo imperfeito, representada por uma linguagem que coloca a deficiência e a patologia no centro da discussão. Segundo a autora, o termo “paralisia cerebral infantil”, foi criado por Freud em 1897, a partir de um estudo na literatura médica, em 1862, sob o título de “Influência do parto anormal ou difícil; prematuridade e asfixia do *neonatorun*, sobre a condição mental e física da criança”.

Como se pode observar, os discursos sobre a paralisia cerebral no modelo médico fazem circular significantes que constroem concepções deterministas em relação às possibilidades do sujeito que apresenta essa deficiência. No Dicionário Houaiss, o verbete “paralisia” significa “perda da capacidade de movimento voluntário de um músculo, originada por problema neurológico”; “privação de sensibilidade sensorial parcial ou generalizada”; “ausência de atividade; marasmo, torpor”. Imagine a força semântica que a composição “paralisia cerebral” opera no imaginário social, um cérebro sem atividade, uma mente em estado de torpor e marasmo... Assim, a compreensão da situação de deficiência física neuromotora/paralisia cerebral está associada recorrentemente à compreensão de deficiência mental.

Segundo Skliar (1997), a concepção do paradigma clínico-terapêutico concebe a educação através de uma metodologia reabilitadora, a partir do diagnóstico médico, com perspectiva de uma possível cura, evidenciada pelo paradigma da exclusão constituído, desde o século XIX.

O modelo clínico-terapêutico caracteriza-se pela hegemonia da área médica sobre a pedagógica nas medidas utilizadas para o tratamento da deficiência, reduzindo o complexo fenômeno a causas orgânico-funcionais. Por ser a deficiência encarada como um desvio da normalidade, seu estudo demanda o conhecimento dos fatores etiológicos que a motivaram, o que, quase sempre, é explicado com base na história individual do sujeito. (FERNANDES, 2011, p. 47).

Apesar do luto, a família não desistiu de buscar respostas e, em 1985, em consulta com neurologista, descobriu-se por meio de mapeamento cerebral que

minha área cognitiva fora preservada. Segundo O'Shea (2008)¹, aproximadamente 31% das crianças que possuem paralisia cerebral, apresentam a deficiência intelectual, no nível severo; eu faço parte das 69% crianças que não apresentam outra deficiência associada à paralisia cerebral. Todavia, esse quadro teve como desdobramentos na minha constituição afetando o comprometimento da linguagem, da locomoção, da postura, dos movimentos, do uso funcional das mãos, entre outros aspectos.

Em Macapá, na década de 1980, não havia oferta dos tratamentos clínicos² que eu necessitava, obrigando minha família a viajar a Belém, a cada seis meses, para realizá-los. Esse fato exemplifica um descompasso entre o anunciado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), cujas discussões foram concomitantes a minha história, em que no Capítulo V, destinado ao Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer (Artigo 53, Inciso IV) assegura: “acesso à escola pública e gratuita próxima à sua residência”. No meu caso, o Estado infringia, também, o Artigo 54, Inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente na rede regular de ensino”, visto que as respostas às minhas necessidades tiveram que ser buscadas em outro estado, muito distante de onde eu residia.

Em Belém, fazia tratamentos de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e natação terapêutica em razão de ter sido asmático, tomei remédio controlado até os seis anos de idade, apesar de não apresentar crises convulsivas. Com esses tratamentos e a colaboração da família, comecei a falar aproximadamente aos três anos e a andar aproximadamente aos quatro. O diagnóstico determinista elaborado pelos profissionais da área médica evidenciando que eu iria ser uma criança vegetativa estava enganado, felizmente!

Paulatinamente, no Amapá, as estruturas básicas de saúde, ainda que precárias, começaram a ser implantadas permitindo-me a realizar os tratamentos no

¹ Tradução livre do autor: *In a large proportion of individuals with cerebral palsy, the motor impairment is accompanied by secondary musculoskeletal problems, epilepsy, and disturbances of sensation, perception, cognition, communication, and behavior. Among children registered in the SCPE Collaboration, 31% have severe intellectual disability, 11% have severe visual disability, and 21% have epilepsy.*

² Esses tratamentos estão baseados na área médica, no intuito de reabilitar o paciente que possui a paralisia cerebral, por meio da fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e natação terapêutica.

³ Portador de deficiência – termo utilizado no contexto daquela época e predominante na legislação ainda hoje. Atualmente, defende-se o uso de “pessoa com deficiência” pelo fato de a pessoa estar à frente de sua deficiência de acordo com a Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU em 2008 (BRASIL, 2011).

município de Santana, próximo à Macapá. Dos dois aos cinco anos (entre 1985 e 1988), meu desenvolvimento foi visível e significativo; a união e apoio dos meus pais e, também, da família se tornou essencial nesse momento.

Considero que a colaboração entre os membros da família com os pais da criança com algum tipo de deficiência é fundamental para que o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social venha a ocorrer dentro do esperado, ou supere as expectativas de um prognóstico de fracasso das equipes de saúde⁴. Nesse sentido, ressalto que os tratamentos clínicos e de reabilitação terapêutica foram importantes para o desenvolvimento de minhas potencialidades sociocognitivas. Compreende-se que a criança com deficiência carece de estímulos, para que possua chances de progressos maturacionais para a sua independência, autonomia e inclusão social e educacional.

Logo se faz necessário evidenciar que esses serviços devem ser concebidos da maneira como preveem as diretrizes da política educacional inclusiva: até os três anos, são os serviços de estimulação precoce ofertados pela escola em interface com os serviços de saúde e assistência social, realizado no turno inverso ao da classe comum (BRASIL, 2008), de forma a apoiar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência. Portanto, não se trata de negar a importância das políticas de saúde no processo de reabilitação neurológica, psicológica, física, ou de qualquer outra natureza que se fizer necessária no atendimento especializado da pessoa com deficiência. Trata-se de problematizar o processo da oferta da educação especial, historicamente, promovendo uma inversão do caráter do atendimento especializado, destacando a reabilitação como o principal objetivo no “tratamento” dos alunos, em detrimento de processos de aprendizagem escolar.

De acordo com Fernandes (2011), sob a influência do paradigma clínico-terapêutico as instituições especializadas iniciaram um processo que transitou entre as abordagens clínicas e pedagógicas, possibilitando que fossem denominadas “escolas” especiais, na segunda metade do século XX. Durante mais de um século a concepção de institucionalização vigorou como o paradigma, por excelência, de atendimento educacional, determinando uma forte identidade entre deficiência-doença-tratamento-cura, vigente até os dias atuais.

⁴ A equipe de saúde poderá ser formada pelos seguintes profissionais: Neurologista, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional e Psicólogo.

Com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil em 1988, no Brasil, a educação que já era pública, foi reorganizada, tendo seu acesso ampliado e menos restrito, isto é, democratizado a todos. Com essa acessibilidade, o indivíduo passa a exercer conscientemente sua cidadania, adquirindo também qualificação ao mundo trabalho, cujo dever de gestão cabe ao Estado (CURY, 2008).

Independentemente desse avanço no discurso legislativo ser expressivo, ele não condizia com a prática, pois o que se presenciava naquele momento histórico era o afastamento físico de estudantes que não se ajustavam a educação ofertada a um grupo supostamente homogêneo. Isso porque o processo educacional privilegiava alunos de determinado nível cultural e econômico e falante da norma tida como culta do português, cabendo aos que não estivessem contemplados nesse perfil, incluindo-se alunos com deficiência, a exclusão.

Em 1988, aos cinco anos de idade com a chegada da fase de escolarização, a pergunta que mais instigava e acometia meus pais era: “*onde o Júnior irá estudar?*” Nessa década, embora em nível mundial já houvesse avanços de concepção, o discurso sobre a escola inclusiva no Brasil era, ainda, embrionário. Independentemente, fui matriculado em uma escola de ensino regular, da esfera privada em Macapá. O ensino oferecido a mim era semelhante aos demais alunos, apesar do paradigma da segregação predominar nesse momento, o mesmo não se fez presente em minha história diante desse contexto.

Segundo Glat e Fernandes (2005) o modelo segregacionista compreende a implantação de classes especiais em escolas regulares entre as décadas de 1970 e 1980, destinadas a alunos com algum tipo de deficiência. Nesse período, ainda sob a vigência de um modelo clínico-terapêutico, a educação especial segregada era concebida como um serviço paralelo ao ensino comum, com práticas fortemente atreladas à normalização da deficiência, caracterizando um currículo próprio e direcionado à reabilitação.

Apesar de não estar e nem muito menos ser segregado no convívio social, sempre eu era o “café-com-leite” nas brincadeiras entre os vizinhos e colegas de escola, fato que me causava certo incômodo, mas com o passar do tempo, passei a administrar, com resiliência. Nesse sentido, Amaral (1998) contribui expondo que é necessário romper com as barreiras atitudinais, para que atitudes inclusivas aconteçam e, conseqüentemente, sejam efetivadas, fazendo com que o indivíduo com deficiência se sinta pertencente ao seu grupo social.

Quando iniciei minha vida escolar aos 5 anos de idade, meus pais colocaram para mim: *“você é um garoto deficiente, mas isso não quer dizer que você seja doente. Você irá sofrer preconceito, nós estamos aqui. Não se faça de vítima, seja você!”* Na época, não entendia o que essa frase de grande impacto representaria e reservaria a minha pessoa num futuro não tão distante.

Embora sem ter consciência disso, meus pais já advogavam uma nova leitura de minha condição subjetiva, explicada por Skliar (1999, p.17) como uma nova forma de pensar a alteridade deficiente, como formada por “cidadãos e sujeitos políticos, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas próprias”. Assim, faz pensar que a educação especial deve subverter suas concepções e práticas, a partir de um modelo socioantropológico, ou seja, uma leitura que considera e respeita as diferenças individuais, independente da deficiência, no tocante às necessidades funcionais dos sujeitos. Mais adiante, trataremos do modelo socioantropológico e os importantes avanços que suas ideias promoveram na educação, na década de 1990.

Fiz a educação infantil, com tranquilidade. Agradeço a minha professora do maternal que, auxiliou e colaborou com a formação da minha personalidade, carinhosamente chamada de tia Silvânia – tempos depois a encontrei como minha aluna em um curso de especialização em Macapá, sendo escolhido por ela como seu orientador do trabalho de conclusão de curso.

No ano de 1990, houve a publicação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, cujo objetivo principal era “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”, buscando praticar uma educação de qualidade e igualitária. Nesse período, estava terminando a pré-escola e, ingressei, aos sete anos, na primeira série do ensino fundamental, reprovando; em 1992, fui transferido para uma escola estadual de Macapá, lá aprendi ler e escrever e fazer contas, com notas variando entre ótimo e excelente, sendo aprovado, tranquilamente, na primeira série.

No mesmo ano, a política brasileira perpassava por transformações significativas por meio do *impeachment* do presidente do Brasil na época, Fernando Collor de Mello. O período foi marcado pela formação de movimentos, tendo grande representatividade o movimento estudantil “os caras-pintadas”, que fora organizado baseando-se em denúncias de corrupção contra o então presidente, como das medidas econômicas que nada favoreceram a população (QUINTÃO, 2008).

No campo da política educacional, preponderava nessa época o paradigma da integração, ambientado nos países nórdicos, desde os anos 1960, que buscou se contrapor ao modelo de educação segregada de pessoas com deficiência, próprio da institucionalização. De acordo com Capellini (2011), ainda assim, esse modelo se caracterizou pela segregação de alunos com deficiência em classes especiais, além das escolas, ofertando serviços especializados para “normalizar” defeitos físicos/sensoriais, aproximando o indivíduo o máximo possível da dita normalidade; os que conseguissem superar suas limitações decorrentes de deficiências, eram integrados em classes comuns.

Assim, quando a integração prevaleceu como paradigma, a ação do professor e da escola não se modificava para atender supostas diferenças individuais, cerceando a participação plena do aluno com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. O laudo médico, prescrito com base no Código Internacional de Doenças – CID, era exigido para atendimento e indicava quando o aluno “portava” uma determinada deficiência e em que aspecto ela o impedia de aprender. Nesse contexto, observa-se que as políticas públicas esporadicamente se encaminhavam para responder às necessidades de formação inicial e continuada direcionadas a atender crianças e jovens com deficiência na escola, contribuindo para reforçar a concepção estigmatizante da época entre os profissionais da educação e a exclusão socioeducacional era inevitável.

O paradigma da integração não teve efeitos plenos no percurso de minha história estudantil, apesar de as políticas públicas não estarem organizadas para atender aos alunos com deficiência. Sempre busquei novos desafios, precisava e queria almejar oportunidades que o futuro me reservaria. Mas, para isso precisava romper com as “amarras” simbólicas atribuídas pela sociedade através da captura de um corpo defeituoso.

No período do ensino fundamental, compreendido entre os anos de 1993 a 1999, cursei da segunda a oitava série em uma escola da rede estadual, minhas notas superavam a expectativa de alguns professores, mas, como todo e qualquer estudante, em algumas matérias meu aproveitamento era mediano. Senti que amadureci precocemente em relação à fase infanto-juvenil. Além de cumprir as tarefas da escola, continuava a realizar no contraturno atendimentos clínico-terapêuticos (fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e natação terapêutica).

Com esse amadurecimento precoce, descobri o preconceito e/ou a discriminação transparente.

1994 é o ano que demarca a publicação da Declaração de Salamanca, documento que faz ganhar consistência a política mundial de inclusão em todos os países signatários e anuncia uma nova terminologia para referir-se ao “diferente” no campo da educação especial: necessidades educacionais especiais⁵. Essa expressão desloca a ênfase do indivíduo e sua deficiência, fazendo refletir sobre os recursos e serviços necessários à superação de barreiras para a sua inclusão escolar. Características particulares ou potencialidades precisam ser desenvolvidas, estimuladas e aperfeiçoadas, nessa ótica, para o progresso escolar dos sujeitos, como também a desconstrução de barreiras atitudinais, ao respeitar e considerar a diferença do estudante dentro do espaço escolar.

As propostas para educação das pessoas com necessidades educacionais especiais começaram a ser discutidas com mais ênfase, em razão de a Declaração recomendar que as barreiras discriminatórias e segregacionistas praticadas nos ambientes educacionais e, sobretudo, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem fossem desconstruídas. Essa política educacional ampliou a defesa incondicional de garantia igualitária a todos os estudantes com algum tipo de necessidade educacional especial, contribuindo consideravelmente para o estabelecimento do paradigma da inclusão escolar.

Com isso, uma escola que se intitula inclusiva, deve integrar-se a comunidade como também apresentar um bom padrão em prestação de serviço, criar em seus docentes um sério sentimento de colaboração e cooperação com a instituição. Sempre adotar uma pedagogia de corresponsabilidade entre profissionais nas diversas instâncias educativas, criando assim um sistema interdisciplinar que venha a favorecer a aprendizagem dos alunos envolvidos neste processo. (SANTOS; TELES, p. 2012, p. 82).

Seguiu-se à Declaração de Salamanca, a publicização da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº. 9.394/96 de 20 de dezembro 1996, com um capítulo

⁵ De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), alunos com necessidades educacionais especiais, considera-se estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou desfavorecidos econômica e culturalmente. Isto é, além das crianças com deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. Neste trabalho o termo “necessidades educacionais especiais” será usado sempre que os sujeitos enunciados não forem apenas às pessoas com deficiência.

destinado à Educação Especial, apontando para novas possibilidades em minha trajetória escolar.

Entre os anos de 1997 e 1998 as crises existenciais, em algumas ocasiões, se tornavam mais presentes, meus pais e familiares mais próximos auxiliavam-me nesses momentos, todavia, não recebia apoio dos profissionais da educação, nem da área médica. Acredito que, se recebesse apoio psicológico possivelmente haveria a ausência dessas crises. Assim, paulatinamente os períodos de transformações e descobertas foram essenciais para o meu crescimento, em relação à conquista de autonomia e independência futura. Não sei dizer se por influência dos ventos da inclusão que sopravam fracos em minha adolescência, mas o fato é que, aos 16 anos idade, as crises existenciais cessaram, pude vislumbrar um mundo com outras perspectivas e dimensões, onde eu queria participar e, independente do contexto, precisava me inserir.

Com a entrada no ensino médio, em 2000, alguns sonhos adormeceram, as circunstâncias eram outras, me percebi distante daquela realidade que não me pertencia, mas da qual queria fazer parte. Com a mudança para uma escola privada, considero que foi uma época de descobertas, porque tive dificuldades para ser aceito pelo grupo já constituído lá, em razão dos estigmas sociais atribuídos à pessoa com deficiência.

No ano seguinte, em 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, momento expressivo para essa modalidade no contexto das políticas públicas educacionais, pelo fato que a partir de agora passa a ser integrada ao contexto geral da educação, com caráter de oferecer recursos e serviços para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na escola de ensino regular. Também eu passei a ser apontado como uma pessoa com necessidades especiais (no lugar de “portador de deficiência”), terminologia que, segundo alguns especialistas, assume aspectos positivos, ao retirar o foco do déficit e da limitação enfatizando o recurso educacional exigido, diante da deficiência; por outro lado, o termo é considerado um eufemismo, que mascara as diferenças reais entre quadros permanentes de deficiência e problemas temporários de aprendizagem.

Após dois anos vivenciando essa experiência, observei que minha personalidade se modificou com novas perspectivas e com novos olhares e, com 20 anos de idade, conclui o ensino médio, quando meu pai sabiamente me disse: “*não*

se preocupe em passar no vestibular, para mim e para sua mãe o importante é que você termine o ensino médio. Você é um dos poucos deficientes no Brasil que têm esse privilégio!".

Com essa frase de meu pai de imensurável aprendizado, refleti sobre minha conquista na Educação Básica: momentos de desafios, medos, angústias, decepções, lutas e conquistas, passaram com um *flash* em minha memória, povoando meu consciente de lágrimas pelas vezes em que não fui compreendido, fui silenciado, negligenciado, excluído, mas também de alegrias por oportunizarem o meu falar, gritar, fazer compreender e acontecer a perspectiva inclusiva.

Pude refletir com nitidez sobre a dura realidade da educação das pessoas com deficiência, realidade sombria e marginalizada, em que o direito à educação é usurpado ou, quando é oferecido, não tem a qualidade necessária, pela ausência de materialidade às ações pedagógicas destinadas à educação especial. Por vezes, dados estatísticos de matrículas são apresentados para a sociedade com a finalidade de “comprovar” que a inclusão acontece.

Aos 20 anos, conquistei meu ingresso no ensino superior e, como bolsista parcial de uma faculdade privada, cursei Licenciatura Plena em Pedagogia, dedicando-me ao curso ainda que meu desejo não fosse o “chão” de sala aula e aprendendo, mais tarde, que esse ambiente é primoroso, cheio de conquistas e desafios. Cursando, observei e vivenciei a construção de barreiras simbólicas impostas pela ausência e/ou contradições de políticas públicas destinadas a viabilizar a equidade educacional, no que tange em possibilitar o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular.

Aos 23 anos de idade, conclui a faculdade e, como homenagem, recebi o Nome da Turma⁶ daquele ano de 2006. Iniciei minha vida profissional como professor de reforço em minha residência. No mesmo ano, fui aprovado em um concurso público estadual para professor da Educação Especial, no município de Macapá, sendo efetivado em 2007.

No ano seguinte, em 2008, no cenário educacional, o documento da “Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” é publicado, tendo como objetivo principal, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

⁶ É um título dado a uma personalidade que se adeque à identidade da turma, por meio de sua história de vida, inspira os formandos e é homenageado emprestando seu nome.

habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular (BRASIL, 2008). Alunos com paralisia cerebral integram o grupo de pessoas com deficiência física, definida “[...] pessoa com deficiência [...] como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, [...] que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008, p. 11).

A política inspirou-se na compreensão dada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007) que considera a pessoa com deficiência como um sujeito que poderá ter impedimentos a curto ou longo prazo, dependendo da existência de barreiras físicas, atitudinais, comunicativas, materiais... ou não. Nesse sentido, a deficiência não se restringe ao biológico dessa pessoa, em uma leitura meramente clínica e passa a ser definida como uma condição que pode ser revertida, se esforços sociais forem envidados para eliminar possíveis barreiras e impedimentos. O empoderamento passa a ser a tônica da educação, no que tange a propor discussões políticas, no sentido de a pessoa com deficiência ser produtora e interlocutora de discursos e práticas que almejem a efetivação de políticas públicas. Isso significa anunciar a frase que nasce posteriormente ao Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, que a partir de agora ganha força como lema da política educacional na perspectiva inclusiva a seguinte proposição: “nada sobre nós sem nós!”.

A perspectiva desse discurso preconiza que as pessoas com deficiência sejam interlocutoras da própria fala, com constantes denúncias, críticas ou reivindicações, em razão da ausência e, até mesmo, das contradições de políticas públicas que cerceiam essa fala; isto significa que as discussões sobre as questões políticas devem acontecer com a presença da pessoa com deficiência, uma vez que ela que irá usufruir desse direito conquistado.

Apesar dessa ruptura com um modelo determinista de desenvolvimento em que a pessoa estaria fadada a sua “limitação deficiente”, minha concepção encontrava-se fortemente atrelada ao discurso clínico-terapêutico, nesse momento de minha vida, com a crença de que a pessoa com deficiência deveria ser reabilitada, buscar a cura, para ter uma vida mais próxima do “normal” possível. Minha crença se baseava na parceria entre a educação e a saúde, viabilizada dentro do ambiente escolar.

Como profissional da educação especial, minha prática pedagógica desenvolveu-se em um centro de educação especial, em Macapá. Havia momento das discussões mais enfáticas e enérgicas sobre a inclusão educacional, posto que as políticas públicas para a educação especial e inclusiva começavam a ser fomentadas, com construções teóricas de notável relevância.

Após três anos, como professor da educação especial, decidi prosseguir minha vida acadêmica e, em 2010, conclui minha primeira especialização das três que cursei, visando sempre minha qualificação profissional; entendia que essa modalidade de ensino precisava ser compreendida e respeitada, mediante sua especificidade, importância e, sobretudo, equidade, nas oportunidades educacionais para o público-alvo da educação especial⁷.

As especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Pedagogia Escolar e Educação Especial e Inclusiva, tríade que marcou a minha formação superior, não é por caso, se complementam. A primeira estuda o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos, atribuindo um olhar holístico para estes por meio de sua inserção sociocultural nos diversificados contextos. A segunda alia-se a primeira, por pesquisar as relações institucionais e, sobretudo educacionais, dentro da organização do trabalho pedagógico na educação básica, sem se desvincular do processo de ensino-aprendizagem do sujeito, isto é, a atuação da organização frente a uma prática pedagógica organizacional colaborativa. E, a terceira, por incorporar conhecimentos pedagógicos inclusivos no contexto educacional, ao considerar que as diferenças dos estudantes, produzem uma relação enriquecedora de aprendizagem na educação.

Apesar de desejar muito ter essa formação, conforme avançava e amadurecia no desenvolvimento dos meus estudos, percebo, hoje, que esses cursos reafirmam, em muitos aspectos, princípios do modelo clínico-terapêutico, no que diz respeito à forma de apreender o corpo defeituoso do aluno, na intenção de diagnosticá-lo, tratá-lo, na perspectiva da cura, para formatá-lo à norma estabelecida por uma ditadura social do corpo normal, branco, heterossexual e sem deficiência.

Assim, a visão crítica que estava em formação, a cada avanço no ensino superior, descobria que pulsava em mim uma veia de pesquisador e, ainda que

⁷ Essa terminologia passa a ser utilizada no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e contempla alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação.

timidamente, comecei a desenvolver a escrita científica, publicando meus estudos sobre a educação das pessoas com deficiência. Hoje, ao revisita-los visualizo e compreendo minha escrita com outra perspectiva, mas sempre as respeitando, em razão do tempo presente, minha trajetória de construção, diante daquela produção.

Algo me incomodava, apesar de estar e ser profissional da educação especial, nenhuma área me seduzia com profundidade, resquícios da crise existencial faziam me distanciar, cada vez mais, dessa realidade. No ano de 2014, com as percepções mais constituídas, despertou em mim o interesse em pesquisar sobre minha condição – a deficiência física neuromotora/paralisia cerebral – desafio constante, provocador e instigante, um campo de estudo vasto, pouco explorado, frutífero, hoje apaixonante para mim!

Com o início das pesquisas, em 2010, comecei a visualizar um curso de pós-graduação no nível *stricto sensu*, com inúmeras tentativas frustradas em variados processos seletivos, desde 2009. Aprovado em 2016 no mestrado acadêmico em educação na Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, sob a orientação da professora doutora Sueli de Fátima Fernandes, atualmente, me considero um estudioso da área da escolarização dos estudantes com deficiência física neuromotora, especialmente com paralisia cerebral, bem como de políticas públicas para a educação especial e inclusão. Minha pesquisa irá percorrer esse universo, na educação infantil, justamente vislumbrando contar uma nova história no campo das políticas educacionais, trinta anos depois, para as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral dessa geração.

Desde a década de 1990 foram inúmeras as conquistas sociais, materializadas em textos legais, sobre o direito à educação de pessoas com deficiência, nem sempre com materialização na prática das escolas, como demonstra o meu relato.

Independente do período histórico e/ou da condição socioeconômica, a família será o primeiro grupo social a que o ser humano pertence. Esse meio será fundamental para o desenvolvimento da sua personalidade, incorporando atitudes e princípios, com regras de valores e éticas, até mesmo à sua idade adulta.

As relações familiares estabelecidas dentro do convívio social serão as primeiras aprendizagens que a criança irá desenvolver, sendo estas essenciais ao seu processo de socialização, ainda mais se tratando de uma família que vive a

situação da deficiência. Nessa perspectiva, meu núcleo familiar colaborou para a minha formação enquanto profissional de educação, com ênfase na educação especial. Isto é, aproximadamente 11 anos exerço a função de professor de educação especial, uma área em constante avanço e/ou expansão.

Minha história comprova que foi na família, mas também a partir de uma série de atores sociais com os quais tive contato que as redes de interdependência, remetendo-me a Elias (2000), configuram-se com presença forte, em decorrência de constantes trocas de sentimentos, influências, expectativas e outros tipos de relações. Mesmo que aconteçam conflitos internos, a família se comporta como uma unidade, porque acontecimentos de diversas ordens afetam consideravelmente todos.

Assim sendo, é na fase da primeira infância que a criança adquire maiores possibilidades de desenvolvimento, independente de sua condição biológica. Assim, com a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, não pode ser diferente, a estimulação oferecida a essa criança é essencial para o seu desenvolvimento e para o seu processo de socialização. Abramowicz e Oliveira (2010) contribuem expondo que, o processo de socialização direcionado à infância da criança, deve considerar que a mesma é composta por fatores heterogêneos (classe social, gênero, etnia, biológico...), em razão de múltiplos espaços diferenciarem as crianças.

Além disso, o sucesso e a superação de desafios impostos pela situação da deficiência, não pode ser uma conquista de uma família, de forma singular, em razão de querermos do cumprimento do princípio constitucional de que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 208).

Assim, tecendo relações entre a história social e política que constituiu o pano de fundo de minha história individual, situo este trabalho de pesquisa, cujo objeto trata da análise e desdobramentos da política de educação especial/inclusiva na escolarização da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil.

Considerando o cenário de investimentos do governo federal em programas de educação inclusiva, meu problema de pesquisa considera a hipótese de que há dificuldades de se materializar o direito ao acesso de crianças com deficiência física

neuromotora na educação infantil, apesar da ampliação das matrículas do público-alvo da educação especial em escolas regulares, segundo os dados do Ministério de Educação, desde a publicação da política nacional de inclusão, a partir de 2008. A remoção de barreiras arquitetônicas tem sido uma das metas mais enunciadas em políticas inclusivas pelos gestores educacionais e, costuma-se dizer, que as barreiras físicas podem ser removidas com investimentos públicos, mas as barreiras atitudinais dependem de mudança de paradigmas. Desse modo, a pesquisa pretende contemplar ambas as dimensões de um projeto inclusivo: por um lado, a investigação sobre concepções na política educacional e, por outro, a materialização de metas e diretrizes nas políticas locais.

Em se tratando especificamente da paralisia cerebral, são ainda restritos os estudos sobre acesso e permanência de sujeitos no processo educacional, em especial, da criança pequena, razão pela qual parto das seguintes questões de pesquisa: como os discursos legais e acadêmicos repercutem na política de educação especial na perspectiva inclusiva para alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, a partir de 2008? Quais os desdobramentos e conquistas na escolarização das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil, na percepção de pais e profissionais da educação?

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a educação especial na perspectiva inclusiva para crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil, em municípios de Colombo e Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- Analisar concepções presentes nos discursos sobre a pessoa com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral nas esferas legal e acadêmica.
- Investigar a efetivação de diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e seus desdobramentos nos dados de atendimento educacional especializado da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil.
- Conhecer concepções sobre a educação de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na faixa etária de 0 a 5 anos, presentes nos relatos enunciados de gestores, professores e familiares.

A seleção dos municípios de Colombo e Pinhais, da Região Metropolitana de Curitiba (Figura 1) se deve ao fato dos achados da pesquisa realizada por Rocha⁸ (2016), cujo objetivo geral foi investigar mudanças decorrentes da efetivação das diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na gestão da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba.

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana de Curitiba - RMC⁹



Fonte: *Gloogle*¹⁰.

Os resultados da investigação de Rocha (2016) apontaram as seguintes evidências na realidade educacional dos municípios da região: fila de espera; existência de atendimento na educação especial, em caráter substitutivo (escolas especiais); inexistência de profissionais para articular ações dos diferentes serviços da educação especial; fragilidade de atendimento na educação infantil. Com base nesses resultados, fui desafiado a aprofundar a investigação dos problemas elencados e seus desdobramentos na educação especial/inclusiva de crianças com

⁸ Posteriormente iremos aprofundar outros aspectos sobre a pesquisa de Rocha (2016) na quarta seção.

⁹ A Região Metropolitana de Curitiba, também conhecida como Grande Curitiba, reúne 29 municípios. Todavia, para o presente estudo a pesquisa foi realizada nos municípios de Colombo e Pinhais.

¹⁰ Disponível em: www.curitiba.gov.br/page/curta-curitiba-regiao-e-litoral

paralisia cerebral, possibilitando um diagnóstico mais efetivo da realidade nessa região.

Assim, esta dissertação estrutura-se, a partir desta seção introdutória em que situo minha história de vida de pessoa que possui a deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na interface com os principais fatos que marcaram as políticas públicas da educação especial, a partir da década de 1990.

A seção 2 buscará responder ao questionamento que a intitula: **“O que dizem os discursos sobre crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil?”**. Com base na pesquisa de fragmentos de textos legais e revisão de literatura na área, busquei identificar concepções e representações presentes nas redes discursivas que constroem a alteridade da pessoa com deficiência física neuromotora e seus reflexos nas políticas de educação especial. Em contraposição aos discursos dominantes, dialoguei com autores que apresentam elementos para uma compreensão sociológica/sociocultural da deficiência, como contribuição para compreender a deficiência no complexo contexto das relações sociais que interpelam os sujeitos que a apresentam.

Na seção 3, **“O direito à educação: sentidos e dissensos”**, será debatido o direito à Educação das pessoas com deficiência, com discussões sobre as políticas públicas efetivadas, a partir de 2008, sob o propósito de analisar a garantia de direitos à educação para as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil, nos contextos nacional e paranaense.

A seção 4, intitulada **“A política educacional para crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral em municípios da região metropolitana de Curitiba: reflexões sobre acesso e permanência”**, apresentará o percurso metodológico da pesquisa de campo, com análise de resultados e discussão dos dados empíricos coletados nos municípios, à luz do referencial teórico anunciado nas seções precedentes.

Nas **Considerações Finais**, realizar-se-á uma síntese dos principais aspectos resultantes desta pesquisa, almejando oferecer reflexões sobre os problemas elencados e seus desdobramentos na educação especial/inclusiva de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, possibilitando um diagnóstico mais efetivo da realidade nessa área e apontamentos para futuras investigações no campo.

2 O QUE DIZEM OS DISCURSOS SOBRE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA/PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Nesta seção serão discutidas publicações que têm constituído a produção científica sobre aspectos que conformam a alteridade das crianças com deficiência física neuromotora na educação, nos discursos acadêmicos e legais. Dessa forma, a identificação das produções ocorreu por meio de consultas em bancos de dissertações e teses, como também em periódicos científicos, apresentando como marco para o recorte temporal a publicação do texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no ano de 2008, em razão de haver um aumento nas matrículas do público-alvo da educação especial nas escolas de ensino regular, segundo dados do Ministério da Educação.

2.1 Pontos e contrapontos no território discursivo sobre a criança com deficiência física neuromotora na educação infantil

A inquietude me move a ir em busca do novo, tornar real aquilo que não esperava encontrar.
(Claudovil Júnior)

Ao longo século XXI, o conceito de pessoa com deficiência vem sendo reinterpretado frequentemente no cenário científico, como também nas políticas públicas direcionadas à acessibilidade e/ou a inclusão, por meio de discursos teóricos e legais que fundamentam a área. Todavia, o que se percebe é que, ao nascer, a criança com algum tipo de deficiência (aqui representada pela deficiência física neuromotora/paralisia cerebral), irá carregar internamente estigmas sociais, representados em apelidos, impedindo-a, “muitas vezes, de vivenciar não só seus direitos de cidadão, mas de vivenciar plenamente sua própria infância”. (AMARAL, 1998, p. 12).

Nessa perspectiva, Amaral afirma que as diferenças físicas e/ou biológicas pressupõem o estabelecimento de parâmetros sociais, a fim de se comprovar “o desvio, a anomalia, a anormalidade, e, em consequência, o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo, ou anormal”. (Ibid, p.13). Isso porque o que os padrões sociais desejam é afirmar a perfeição idealizada em um corpo branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. Neste sentido,

observa-se que a aproximação, como também a idealização é perseguida constantemente pela sociedade ao categorizar/validar o outro como “normal”.

Assim, a exaltação às diferenças tantas vezes disseminadas pela mídia acaba repercutindo informações distorcidas e/ou sem nenhuma cientificidade, por meio de um discurso do “politicamente correto”, advindo do senso comum e, que banaliza as diferenças.

Amaral (1998) realiza uma crítica ao considerar que, reconhecer a diferença do outro nos causa um profundo mal-estar, tensão e ansiedade, isso porque não estamos preparados para conviver com o que foge às normas de padrão social. Ainda mais quando o outro apresenta deficiência física neuromotora/paralisia cerebral e pretende ocupar vagas no mundo acadêmico ou do trabalho, que não correspondem às expectativas sociais.

Abaixo exponho duas *charges* do cartunista Ricardo Ferraz, que exemplificam os estereótipos atribuídos às pessoas com deficiência. Apesar de as *charges* conotarem ironia, ambas retratam situações que vivenciei no início da minha vida profissional...

Figura 2: *Charges* do cartunista Ricardo Ferraz.
Charge 1



Charge 2



Fonte: <http://cadeiranteslife.blogspot.com.br>

Ao selecionar a primeira *charge* – a figura do rapaz negro, cadeirante, com o diploma na mão, retornei ao dia 09 de agosto de 2007... Era uma manhã belíssima, ensolarada, em Macapá e, às 7h30, me apresentei ao meu primeiro trabalho como professor de educação especial do quadro de servidores públicos estaduais do Estado do Amapá, sendo recebido pela secretária escolar. Quando a coordenadora

pedagógica chegou, fui encaminhado até ela, que fora minha professora de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Especial na graduação.

Conversamos, ela me explicou o funcionamento da instituição nos aspectos administrativos e, sobretudo, pedagógicos e, em seguida direcionou-me à sala onde iria atuar como professor regente. Nesse dia, comecei a redimensionar algumas concepções, posto que não possuía experiência nenhuma sobre o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. A hora do intervalo chegou, saí da sala, me dirigi ao banheiro reservado aos profissionais, quando uma determinada profissional começou a chamar: *“ei, ei, ei, ei, ei, ei...”*. Ouvi, mas continuei me encaminhar ao local, insistentemente ela continuou: *“ei, tu não ,escuta“?!”,* voltei a ela e disse: *“pois não, a senhora está falando comigo?!”,* E ela disse: *“o banheiro dos alunos é ,pra’li“!* Apenas sorri e disse: *“bom dia, sou o professor Claudovil Júnior. Estou iniciando hoje aqui na escola!”* Nesse momento, a profissional mostrou-se constrangida e falou: *“me desculpe, pensava que você fosse aluno”*. Prosseguiu: *“se tivesse um ,buraco” aqui eu me enterrava agora!”* Sorri e lhe falei: *“me dê uma pá que eu ajudo a lhe enterrar!”* (risos).

A segunda *charge*, representada pela contratação de pessoas com deficiência para o mundo de trabalho, me fez lembrar um episódio semelhante... Um ano após ter concluído o nível superior, um diretor de um grupo educacional fez um breve contato telefônico comigo, solicitou que levasse o meu curriculum. Fiquei na expectativa do que estava por vir.

No dia marcado compareci à reunião e ele foi bastante transparente: *“quero lhe contratar, preciso de funcionários com deficiência, o Ministério do Trabalho, ,tá” exigindo!”* Prosseguiu: *“você tem nível superior e isso conta muito. Trabalhará no nível superior, como assessor pedagógico na coordenação de um curso. Trabalhará de segunda a sábado e, às vezes, aos domingos, quando tiver aula na pós-graduação ou qualquer programação que lhe solicitar. Você receberá ,tal” valor, já que você é funcionário público?! O que você me diz?”*.

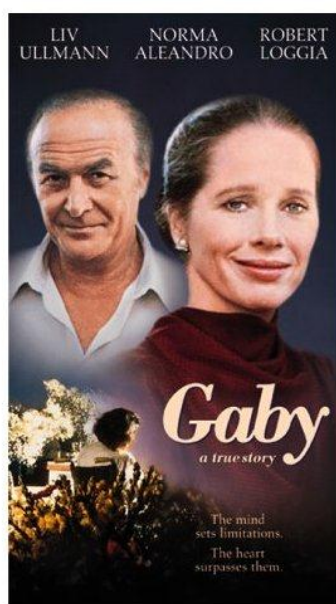
Admito, que queria muito o emprego, mas lhe disse: *“obrigado pela oportunidade, ainda mais logo no nível superior, mas por esse salário não!”* E continuei: *“quero ganhar outro valor, apesar que tenho apenas o nível superior é o senhor que quer me contratar!”*

Ele falou: *“por esse valor eu não posso lhe contratar, está fora do meu orçamento!”* Eu disse: *“então, agradeço, mas eu não aceito. Muito obrigado!”*.

Situações retratadas nas duas charges e em meu relato pessoal exemplificam o preconceito social de perceber a pessoa com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral apenas por sua aparência física, sem atentar para as suas potencialidades. Ou então, como Amaral (1998) considera, ter uma visão “generosa” ou de “caridade” sobre essa pessoa, reforçando a concepção patologizante do corpo imperfeito¹¹, infantilizando-a em razão de um sentimento “benevolente”.

Esses estereótipos sociais podem ser ilustrados, também, na produção cinematográfica “Gaby: uma história verdadeira (1987)”, que retrata a vida de Gabriela Brimmer, chamada por todos de Gaby. A personagem principal era filha de pais europeus refugiados no México. Quando pequena, foi diagnosticada deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, levando seus pais a fazerem uma verdadeira peregrinação a diversos médicos com a esperança de erro no diagnóstico e/ou a possibilidade de cura, tentativas todas frustradas.

Figura 3: Imagem da capa do VHS do filme “Gaby: uma história verdadeira” (1987).



Fonte: <http://almadeeducador.blogspot.com.br>

Exaustos, os pais de Gaby decidiram aceitá-la como era, reconhecendo que tinham um problema, optando prosseguir a vida familiar dentro de uma possível expectativa de normalidade. Nesse contexto, o ambiente familiar torna-se

¹¹ Concepção patologizante do corpo imperfeito – o corpo da pessoa com deficiência é visto como aquele que tem defeito que não se ajusta ao social (sem deficiência).

desestruturado com a chegada da criança diagnosticada tardiamente com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, por meio da fase do luto familiar e, até mesmo, da pressão social, na constituição de um núcleo familiar representativo socialmente: pai, mãe e filhos saudáveis e normais.

O diagnóstico médico afirmava que provavelmente, Gaby seria “*retardada*”¹², *mas possivelmente, seria inteligente, mas presa dentro de um corpo que não responde*” (fala de um dos especialistas aos pais). Ela não tinha controle de seu corpo, não falava e, apenas movimentava seu pé esquerdo; todavia, seu cognitivo era preservado, ela frequentou o ensino fundamental em uma escola especial. Ou seja, o diagnóstico biologicista e determinista da visão médica fez com que os preconceitos sociais fossem materializados no percurso socioeducacional de Gaby.

Apesar da superproteção da família, sobretudo, da mãe, evidencio os seguintes diálogos entre o pai e Gaby em um momento em que a mesma queria se vitimizar: “*as coisas não são simples. Não pense que são difíceis só pra você. Não é verdade. Nossas limitações podem ser menos aparentes, mas são reais, como as suas. Talvez mais perigosas por serem menos visíveis!*” E continuou: “*nego-me ter pena de você. Nós inventamos limitações que não existem. A dificuldade é distinguir as limitações reais dos nossos próprios medos*”. Ressalto que os mesmos foram essenciais para a formação da personalidade da pessoa com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral

Nesse diálogo extraído do filme, observa-se a figura paterna machista, em destaque, ocupando o espaço racional, enquanto cabe à mulher ser a provedora do lar, por meio de uma visão romântica, simbolizada pelo viés emocional. O diálogo indica a ação sobre a vida de Gabriela Brimmer, que consegue romper as amarras do social, ao se despir simbolicamente da deficiência para conquistar sua autonomia e independência socioeducacional.

Ter coragem de emancipar-se social e politicamente é se empoderar para enfrentar as barreiras impostas socialmente. Nosso empoderamento deve ser percebido como mecanismo de defesa, ao nos posicionarmos discursivamente e está presente nos múltiplos contextos sociais, denunciando as variadas violências contra as pessoas com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral.

¹² Termo usado na época e pelo longa metragem.

Além dos discursos estigmatizantes do senso comum, há também os discursos acadêmicos ou científicos que reiteram o determinismo biologicista sobre a pessoa com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Na literatura médica, a paralisia cerebral, foi descrita inicialmente em 1843, mas a definição mais usual remete ao simpósio de Oxford, em 1959, que expressa: *“Paralisia Cerebral é a seqüela de uma agressão encefalopática que se caracteriza, principalmente, por um transtorno persistente – mas não invariável – do tônus¹³, postura e do movimento, que aparece na primeira infância e que não só é diretamente secundário a esta lesão não evolutiva do encéfalo, se não devido também à influência que tal lesão exerce na maturação neurológica”*. (REBEL *et al.*, 2010, p. 342).

Em outra referência da área médica, a pesquisadora Bobath (1971, p. 42), definiu a paralisia cerebral, como um:

[...] resultado de uma lesão ou mau desenvolvimento do cérebro, de caráter não progressivo, existindo desde a infância. A deficiência motora se expressa em padrões anormais de posturas e movimentos associados a um tônus postural anormal.

Já nos estudos de Leite e Prado (2004, p. 02), a paralisia cerebral é conceituada como:

[...] um tipo de disfunção motora presente, ou seja, o quadro clínico resultante, que inclui os tipos extrapiramidal ou discinético (atetóide, coreico e distônico), atáxico, misto e espástico; e pela topografia dos prejuízos, ou seja, localização do corpo afetado, que inclui tetraplegia ou quadriplegia, monoplegia, paraplegia ou diplegia e hemiplegia.

Diante do discurso médico hegemônico, observa-se a captura do corpo imperfeito para reabilitação na perspectiva da cura. Isto é, apesar de as definições sobre a paralisia cerebral terem sido estabelecidas em momentos históricos distintos, elas são semelhantes quanto à ênfase da normalidade do indivíduo que possui essa deficiência, como um corpo doente, face ao estereótipo social que exalta o normal, o sadio e o belo.

Na perspectiva, de sistematizar os discursos e suas concepções sobre a deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, realizamos a pesquisa no *site* do VII Congresso Brasileiro de Educação de Especial, realizado pela Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2016, com a finalidade de analisar o foco das

¹³ Tônus muscular é o estado involuntário de contração dos músculos corporais, responsável por fazer com que possam entrar em ação sempre que necessário. (ISRAEL; BERTOLDI, 2010).

produções acadêmicas apresentadas nesse evento científico sobre a deficiência física. Assim, encontramos onze (11) trabalhos completos, cujos resumos foram analisados (APÊNDICE A). Na totalidade dos trabalhos, há uma ordem do discurso médico acentuada, que, determina fortemente a visão terapêutica e orgânica da deficiência física neuromotora/paralisia cerebral no ambiente escolar.

Na ordem dos discursos do senso-comum, da mídia, do cinema e da academia predomina uma concepção que associa a deficiência física neuromotora/paralisia cerebral a um corpo organicamente anormal, por meio de classificações estigmatizantes, ao assinalar simbolicamente suas limitações causadas pelas desordens motoras, impossibilitando que os sujeitos possam superá-las e se desenvolver o cognitivo, o afetivo e o social.

Como afirmamos na seção introdutória, não pretendemos negar que essa dimensão da compleição física constitui a identidade/subjetividade de uma pessoa com deficiência e constituiu, historicamente, a metanarrativa produzida por profissionais e especialistas fortemente medicalizada e orientada para o cuidado e o tratamento que, nas palavras de Skliar (1999, p. 19) “fracassou na compreensão e justificação de sua própria história, seus saberes, mediações e mecanismos de poder”.

Assim, trabalhos como esta pesquisa, são uma tentativa de ruptura com a ordem do discurso dominante, colocando o sujeito como autor do seu próprio discurso, demarcando o território com sua voz, “desconstruindo a suposta ordem natural dos significados que os localizam em certos discursos e práticas de poder”, rompendo com a lógica binária¹⁴ normal/anormal (Ibid, p. 20) que localizou a alteridade deficiente no segundo polo de oposição.

Dessa maneira, o lugar de fala dos sujeitos com deficiência, deve ser representativo ao fazer denúncias, produzir reflexões e discorrer sobre as constantes lutas e superação de sujeitos que têm a deficiência física neuromotora/paralisia cerebral podendo a vir adquirir empoderamento a partir de seus discursos, ao romper com seu corpo que fora capturado pela concepção clínico-terapêutica, reproduzidas pelo discurso normativo. Estar no centro de debates nos mais variados cenários, construindo os pilares de políticas públicas que se efetivem na garantia de direitos, compreendendo que:

¹⁴ Lógica binária – comparação entre dois indivíduos: o normal e o anormal (SKLIAR, 1997).

a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1999, p 18).

Como explicitarei na primeira seção, por meio do relato de minha história de vida, a criança com paralisia cerebral (PC) está classificada no grupo das pessoas que possuem deficiência física neuromotora, cuja relação orgânico-funcional pode assumir categorias e condições muito distintas, a depender do quadro clínico diagnosticado e da efetividade dos atendimentos realizados¹⁵. Importante destacar a singularidade dos quadros e sua propensão a serem mais estáveis quanto à funcionalidade física, ou situações de patologias progressivas que não poderão prescindir de atenção de saúde e cuidados específicos e constantes. Nesse aspecto é que afirmamos que nos interessa ressaltar a grande contribuição que a educação escolar deve dar a superação de limitações iniciais, já que o trabalho clínico-terapêutico dos profissionais da saúde já está amplamente consolidado em concepções e práticas.

De acordo com Silva (2014), a deficiência física compromete a motricidade do indivíduo, podendo afetar o sistema ostearticular, motor e nervoso. O termo paralisia cerebral caracteriza-se pela disfunção motora, irreversível e não progressiva e, acontece antes, durante ou após o nascimento.

Em suas pesquisas sobre os estudantes com paralisia cerebral, Basil (2004, p. 215) expõe que:

[...] a PC não é uma doença, mas sim um quadro ou um estado patológico¹⁶. Nesse sentido, deve-se levar em conta que a PC não pode ser curada em sentido restrito. A lesão como tal, quando existe, é irreversível; contudo, se a atenção, a reabilitação e a educação da criança forem corretas, é possível obter progressos muito importantes, que a aproximariam de um

¹⁵ A deficiência física neuromotora/paralisia cerebral ser classificada de acordo com a qualidade do tônus: a) Espástica - presença de hipertonia com caráter permanente, mesmo em repouso. A espasticidade aumenta a tentativa da criança de executar movimentos, o que faz com que estes sejam bruscos, lentos e anárquicos; b) Atetóide - apresenta tipo de tônus instável e flutuante, movimentos involuntários. Quando a pessoa tenta executar uma ação, apresenta movimentos incoordenados de pequena amplitude; c) Atáxica - presença de hipotonia com incoordenação motora. A ataxia pura é rara, Geralmente o atáxico apresenta um grau mais ou menos grave de deficiência mental.

Como também, na distribuição do tônus: tetraplegia/tetraparesia – envolvimento dos quatro membros; triplicia/triparesia – envolvimento dos três membros; paraplegia/paraparesia – envolvimento dos membros inferiores; hemiplegia/hemiparesia – envolvimento de um lado do corpo (direito ou esquerdo); monoplegia/monoparesia – envolvimento de um membro do corpo. O sufixo *plegia* corresponde à ausência total de movimento e paresia a existência de movimentos residuais. (BRASIL, 2006).

¹⁶ Um conjunto de características relacionadas à condição do indivíduo (BASIL, 2004).

funcionamento mais normalizado. Não se deve esquecer que as faculdades de substituição e de compensação dos centros cerebrais não lesados são importantíssimas e seriam tanto mais quanto mais precoce fosse a intervenção oportuna. [...] Dessa forma, a criança com PC não deve ser considerada como uma criança doente, mas como uma pessoa com características específicas das quais decorrem necessidades que pais, amigos, professores e especialistas diversos procuram atender da melhor maneira possível.

A criança com deficiência física neuromotora, especialmente com paralisia cerebral, precisa de estímulos, independente do contexto sociocultural que está inserida, para ter autonomia e independência. Mas, para que isso ocorra, é necessário compreender que nem toda criança que apresenta esta deficiência tem deficiência intelectual, ou seja, as condições cognitivas, do raciocínio lógico, da abstração, da memória mediada, entre outras funções estão preservadas. O que ocorre é que, como a área motora da fala pode ter sido afetada, a impossibilidade de comunicação oral pode fazer parecer que há ausência desses processos.

Atualmente, de acordo com o texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos público-alvo da educação especial, sejam estes: com deficiência – (física neuromotora), sensorial (auditiva ou visual), múltipla; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades/superdotação, devem frequentar a sala de aula comum, como também o Atendimento Educacional Especial – AEE, para que a inclusão seja efetivada na sala de aula comum e na sociedade.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10).

Nesse contexto, o estudante com deficiência física neuromotora jamais deverá ser reduzido à sua deficiência, ele precisa de políticas de acesso e permanência para participar do processo de ensino-aprendizagem como participante na construção do conhecimento.

Partindo desse princípio, o ambiente educacional constitui-se pelas diferenças e pluralidade dos estudantes, e nelas está entrelaçada a diversidade, que é viva no contexto educacional! De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2011)

pensar na diversidade não é pensar em igualdade para todos, sendo que é necessário fazer rupturas com o universalismo, bem como criar oportunidades com acesso a todos, com proposições de contribuir com/para o progresso social.

O progresso social se apresenta também em fazer pesquisas de qualidade na área educacional, para colaborar na construção de debates consistentes e fecundos em todos os âmbitos, permanecendo atentos para não atribuir reducionismo à produção científica, pela razão de a pesquisa estar disposta à transformação da sociedade. É preciso levar em consideração:

a) conhecimento gerado pela pesquisa; b) a qualidade do texto produzido; c) o impacto da pesquisa na prática do pesquisador; d) o impacto da pesquisa no crescimento e na aprendizagem profissional do pesquisador; e) qualidade de colaboração na pesquisa. (ANDRÉ, 2001, p. 60).

Além disso, o pesquisador precisa tomar cuidado ao delimitar seu papel e dos participantes, no tocante em não inverter as ações, como também não misturar ensino e pesquisa ou investigação e ação. Segundo Pimentel (2001) a fala, a leitura e a escrita não podem permanecer e nem serem consideradas isoladas e/ou autônomas, porque se manifestam entre si, como também se interagem.

Pooli (1998) chama-nos a atenção ao considerar que fazer ciência não se trata em emitir reflexões conclusivas ou por meio de “receitas” prontas e acabadas. O pesquisador deverá ser vigilante à epistemologia, em relação a um conjunto de métodos que contribuirá e conseguirá formalizar seus argumentos dentro do estudo proposto.

Assim, é relevante evidenciar que os autores citados apresentam um importante arcabouço de concepções teóricas ao oferecer sustentabilidade às presentes e futuras análises a que se propõe o trabalho. Desse modo, para prosseguir no encadeamento das ideias e tendo como base a pesquisa de revisão bibliográfica, apresentamos as produções acadêmicas com as quais dialogamos na composição desta seção.

Inicialmente foi definida a busca por dissertações e teses, produzidas por pesquisadores com direcionamentos ao objeto de estudo, com consultas em plataformas de bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do acesso a resumos. Também houve pesquisas e a utilização dos periódicos científicos na base *Scientific Eletronic Library*

Online (Scielo) e no *The New Generation of Citation Indexes* (Google Acadêmico), para compor o estudo.

A priori se estabeleceu como descritores a serem utilizados nas buscas: “aluno com paralisia cerebral” e “educação infantil”. A definição desses termos de busca se fundamenta se esse aluno está tendo o direito de acessar à escolarização na primeira infância. Em concordância com o objeto desse estudo, se buscou agrupar, também, pesquisas que focalizam o atendimento educacional especializado, inclusão educacional e deficiência física neuromotora (tendo estes também como descritores), considerando que, a partir da política nacional de educação inclusiva, em 2008, a educação especial passa a ser definida como atendimento educacional especializado, no contraturno, de forma complementar a sua inclusão na escola de ensino regular.

O resultado obtido no levantamento realizado revelou um total de cinquenta e um (51) trabalhos desenvolvidos sobre a temática que apresentavam a possibilidade de dialogar com a pesquisa, no entanto, se observou que destes, trinta e seis (36) estavam direcionados às ciências biológicas, apesar de que o filtro fora aplicado à área da educação, restando apenas quinze (15) estudos, sendo nove (09) dissertações e seis (06) teses, produzidas a partir do ano de 2008, conforme disponibilidade nas plataformas entre os dias 11 de abril de 2016 a 13 de abril de 2016. Os documentos identificados agrupam estudos que analisam a acessibilidade do aluno com deficiência física neuromotora, especialmente com paralisia cerebral na escola de ensino regular.

Do total de trabalhos identificados nas bases pesquisadas, aconteceu a seleção para a leitura de um total de quatro (04), sendo duas (02) dissertações e duas (02) teses, destas, a maioria se discute diretamente a educação do aluno e, não da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, dessa forma os onze (11) trabalhos que não foram selecionados apresentaram uma percepção de sujeito sem condições de se desenvolver minimamente ou ausências de potencialidades para interagir socialmente, mediante uma concepção organicista¹⁷.

Com o objetivo de apresentar uma análise mais refinada, buscamos a complementação com resultados de estudos publicados em periódicos, por meio de

¹⁷ Concepção organicista – restringe-se ao biológico do indivíduo que possui a deficiência e não suas potencialidades (SKLIAR, 1997).

artigos científicos, com a utilização de ferramentas disponíveis na *web*, as quais constituíram elementos importantes no processo de análise.

Nas bases de dados sobre artigos consultados – *Scielo* e Google Acadêmico, entre os dias 14 de abril de 2016 a 15 de abril de 2016, utilizou-se os mesmos critérios (da Plataforma Capes), com a seleção para a leitura de um total de trinta e seis (36) artigos. Selecionamos dois (02) artigos, de acordo com o centro de interesse e temática abordada, assim, os trinta e quatro (34) artigos que restaram apresentaram uma visão que busca reabilitar a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, com concentração na área de psicologia.

Com isso, apesar da exclusão de trabalhos com a visão patologizante, a maior parte dos estudos que expostos adiante apresentam essa visão, em razão de conceber essa criança por meio da sua deficiência, com um corpo defeituoso, que foge dos padrões sociais. Assim, reitero a importância da presente pesquisa em razão de haver poucos avanços, com estudos direcionados à deficiência física neuromotora na educação infantil.

Por conseguinte, disponibilizam-se os resultados com a elaboração de um quadro de levantamento de produção bibliográfica da área, contendo os seguintes componentes: gênero (artigo, dissertação ou tese); autor; título; palavras-chave; etapa/nível; ano (de publicação). Para analisar as fontes pesquisadas, procurou-se investigar temáticas relacionadas a esta pesquisa: a acessibilidade do estudante com deficiência física neuromotora; o desenvolvimento e a aprendizagem dessa criança; os discursos produzidos sobre a pessoa com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral.

Quadro 1: Levantamento da produção bibliográfica na área.

Gênero	Autor(res)	Título	Palavras-chave	Etapa/Nível	Ano
Artigo	Adriane Guzman Pasculli; Luciana Ramos Baleotti; Sadão Omote.	Interação de um Aluno com Paralisia Cerebral com Colegas de Classe durante Atividades Lúdicas.	Educação Especial; Paralisia Cerebral; Interação Social; Participação do Aluno.	Ensino fundamental.	2012
Artigo	Lúcia Helena C. dos Santos; Karen Pangrácio Grisotto; Danielle Caldas B. Rodrigues; Isac Bruc.	Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias?	Paralisia Cerebral; Inclusão Escolar; Criança; Adolescente.	Ensino Fundamental e Educação Especial.	2011
Dissertação	José Antônio Souza Matos.	A Escola e o Percurso Educativo de Pessoas com Paralisia Cerebral: um estudo de caso	Mediação; Educação Inclusiva; Paralisia Cerebral; Percurso Escolar; Estigma.	Educação Básica.	2011
Dissertação	Vivian Caroline de Lima.	Análise das Interações Professor-Aluno com Paralisia Cerebral no Contexto da Sala de Aula Regular.	Interação Professor-Aluno; Paralisia Cerebral; Educação Inclusiva.	Ensino Fundamental.	2011
Tese	Vasti de Paula Gonçalves Correia.	Alunos com Paralisia Cerebral na Escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos.	Paralisia Cerebral; Linguagem; Comunicação Alternativa; Aprendizagem.	Ensino Fundamental.	2014
Tese	Ana Paula Martins Cazeiro.	Um Estudo sobre o Domínio de Conceitos Básicos por Crianças com Paralisia Cerebral e por Crianças Pré-escolares em Função da Forma de Avaliação.	Formação de Conceito; Aplicação do Teste, Paralisia Cerebral; Pré-Escolar.	Educação Infantil e Ensino Fundamental.	2013

Fonte: Organização do autor (2016).

O primeiro artigo – Interação de um Aluno com Paralisia Cerebral com Colegas de Classe durante Atividades Lúdicas – verificou as relações interpessoais estabelecidas entre a criança com paralisia cerebral e seus colegas de classe durante as atividades lúdicas realizadas na sala de aula comum, como também no intervalo (PASCULLI; BALEOTTI; OMOTE, 2012). A pesquisa teve como participantes uma criança com paralisia cerebral, a professora e seus colegas de turma. Foi aplicado um roteiro de entrevista para a professora de ensino regular e filmagem da criança com paralisia cerebral participando de atividades lúdicas junto com seus colegas.

Conforme a leitura do resumo da produção, percebeu-se que as brincadeiras favoreceram a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, principalmente nos momentos de socialização com seus pares, todavia, no decorrer da leitura o texto revela que em alguns momentos a criança não participa das atividades, permanecendo apenas como expectadora.

Com a intenção de descrever como estão distribuídas educacionalmente crianças e adolescentes com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, bem como analisar o impacto da função motora grossa e outros déficits no processo de inclusão, a pesquisa de Santos, Gisiotto, Rodrigues e Bruc (2011) – Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias? – foi realizada com pacientes do Ambulatório de Paralisia Cerebral da Universidade Federal do Paraná, avaliados em 2005, com questionários respondidos por pais ou cuidadores, a saber: tipo de escola frequentada, dificuldades na aprendizagem e necessidade de suporte psicopedagógico ou fonoaudiológico.

De acordo com minhas análises, esse estudo apresentou uma abordagem clínico-terapêutica, pelo fato de se verificar que a maioria das crianças envolvidas na pesquisa não estão matriculadas em escolas de ensino regular, porque algumas encontram-se em classes especiais ou em escolas especiais, fatores que distanciam cada vez mais para que o acesso à escola comum ocorra para a inclusão educacional.

De acordo com Beyer (2006) a inclusão acontece quando as crianças com e sem deficiência convivem juntas, oportunizando a interação das diferenças na sala de aula comum, no propósito de adquirir conhecimentos enriquecedores, sob a perspectiva inclusiva para todos.

A concepção das escolas especiais e/ou classes especiais reforça a visão estigmatizante, apresentando como consequência a exclusão social da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, que não se „adequa“ a um processo de escolarização uniforme, despreparado para receber às diferenças entre os alunos, em razão de discursos ideológicos que se perpetuam com a finalidade de exaltar às diferenças, não como princípio de igualdade, mas para estabelecer uma superioridade entre classes sociais.

Outra pesquisa encontrada foi a dissertação de Matos (2011) – A Escola e o Percurso Educativo de Pessoas com Paralisia Cerebral: um estudo de caso – que caracterizou o percurso educativo dos alunos com paralisia cerebral na escola regular, como também identificou as possibilidades e barreiras que dificultam o processo de inclusão dessas pessoas. O estudo apresentou como metodologia a história de vida da pessoa com deficiência física neuromotora, especialmente com paralisia cerebral, objetivando descobrir os diversificados olhares e momentos sociais dessa pessoa, a fim de contribuir com novas perspectivas para a sua inclusão na sala de aula comum.

Ao analisar o estudo acima, se observa que segue uma abordagem sociointeracionista pelo fato de considerar que a aprendizagem do educando com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, se constituirá mediante a interação que esse indivíduo tem com o meio, como também por meio da plasticidade cerebral que é a possibilidade do cérebro se adaptar mediante a aquisição de novos conhecimentos (DISCHINGER; MACHADO, 2010).

Ainda, baseado nessa perspectiva, considera-se que o desenvolvimento maturacional da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, será expressivo, se houver a colaboração e o empenho da família e demais colaboradores no tocante a sua inclusão socioeducacional. Todavia, esta pesquisa apresenta abordagem clínico-terapêutica ao defender a inserção de profissionais da área médica no ambiente educacional.

A dissertação de Lima (2011) - Análise das Interações Professor-Aluno com Paralisia Cerebral no Contexto da Sala de Aula Regular – procurou analisar as interações entre professor e aluno com deficiência física neuromotora, especialmente com paralisia cerebral, na sala de aula comum, diante da construção do processo de ensino e aprendizagem, considerando os entraves para a realização de práticas pedagógicas direcionadas a esse aluno. A metodologia contemplou

observação sistematizada semanal, com duração de quatro meses, por meio de um roteiro estruturado, registrada através de filmagem e diário de campo.

Nesse estudo, fica perceptível que a formação da profissional interfere significativamente na relação professor e aluno com deficiência física neuromotora, especialmente com paralisia cerebral, pelo fato desta relação ser frágil para atuar com alunos que apresentam deficiência, dada a interação esporádica do docente com ele. Dessa maneira, considera que as formações precisam possibilitar aos docentes conhecimentos sobre as dificuldades específicas desses alunos e de outros, público-alvo da educação especial, como também possibilitá-los a estimular suas potencialidades, tendo como princípio norteador a educação na perspectiva inclusiva.

Em relação a tese, o estudo “Alunos com Paralisia Cerebral na Escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos” (CORREIA, 2014) analisou as contribuições da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) direcionadas ao processo comunicacional de estudantes com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, sem fala, no contexto do processo escolar, com destaque aos interlocutores que potencializam esse processo. Sua metodologia se concentrou em duas etapas.

Na primeira etapa buscou conhecer como 05 Secretarias Municipais de Educação estão organizadas no âmbito administrativo e pedagógico, direcionada à identificação do educando com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, que não apresenta fala articulada, ao acompanhamento técnico-pedagógico, como também a formação de professores que atuam na educação especial. Na segunda etapa, optou-se pela pesquisa-ação colaborativo-crítica por contribuir teórica e metodologicamente, para fundamentar os fatores individuais e coletivos nos lócus investigativos.

Em conformidade com meus estudos, a pesquisa acima apresentou uma visão estigmatizante da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, no que concerne ao seu processo educativo, em relação a desacreditar em sua potencialidade, por parte da gestão, representado pelas Secretarias Municipais de Educação, por desconhecimento dos profissionais da escola, como também por não oportunizar conhecimentos pedagógicos à criança pequena, reduzindo-a à sua deficiência.

Logo, é importante ressaltar que é preciso que o paradigma clínico-terapêutico¹⁸ que ainda se encontra presente na educação, por meio de uma metodologia reabilitadora que paulatinamente precisa diminuir, com perspectivas de se efetivar a concepção socioantropológica que considera e respeita a peculiaridade do indivíduo, para ser incluso socioeducacionalmente (SKLIAR, 1997).

Por fim, a tese defendida por Cazeiro (2013), intitulada “Um Estudo sobre o Domínio de Conceitos Básicos por Crianças com Paralisia Cerebral e por Crianças Pré-escolares em Função da Forma de Avaliação”, apresentou como objetivo comparar resultados de testes psicoeducacionais de conceitos básicos e de avaliações desenvolvidas em formato de histórias infantis. A metodologia dispôs da participação de 102 crianças, 52 meninas e 50 meninos, divididas em dois grupos: Grupo A, constituído por 61 crianças com desenvolvimento típico, com quatro anos de idade; Grupo B, composto por 41 crianças com deficiência física neuromotora, especialmente com paralisia cerebral, com idades entre quatro anos e 13 anos e nove meses. O domínio de conceitos foi avaliado em dois momentos, com um intervalo de um mês entre eles. O estudo concluiu que as histórias infantis são instrumentos tão adequados para avaliação de conceitos básicos quanto os testes psicoeducacionais.

Ao selecionar essa pesquisa, observo que a intenção não foi verificar as idades entre os participantes, em razão dos perfis serem muito diferentes, mas perceber o domínio de conceitos pesquisados pela autora da tese. Todavia, o estudo poderia ter levado consideração às individualidades dos participantes ao propor uma ação pedagógica que contemplasse a todos, mas o que se verifica é que ela se encontra dissociada, com indicação a aplicação de instrumentos semelhantes para pessoas com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral com idades distintas.

De acordo com Del Carmem (2002), a educação infantil precisa atentar-se para a pluralidade das crianças que se encontram nessa etapa de ensino, para fomentar e construir um currículo que atenda todas às suas necessidades, ao facilitar a aprendizagem de todos em sua diversidade.

Diante dos discursos (senso comum, midiático, literatura médica e acadêmica) analisados aqui, observou que na maior parte encontrou-se a

¹⁸ Concepção clínico-terapêutica ou terapêutica – visa reabilitar a pessoa com deficiência com a intenção de cura.

concepção terapêutica e mecanicista¹⁹, o que dificulta na aquisição de um novo olhar sobre a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil. Isto porque, segundo Amaral (1998) existem três critérios para definir a noção de desvio e desviante, dadas às pessoas com deficiência, sejam estes: estatísticos, estrutural/funcional e o tipo ideal.

Para a autora, o primeiro critério (estatístico) – estabelece se a pessoa com deficiência está dentro das métricas, do que é normal. O segundo critério é o estrutural/funcional – quanto o sujeito é funcional no meio em que ele vive. O terceiro critério é o tipo ideal – o sujeito social é o hetero, cristão, ouvinte, branco, magro..., caso não possua essas características, é perseguido para ser moldado para se tornar normal.

Com isso, acabamos por categorizar o diferente, representado pela pessoa com deficiência que, cruza aos nossos olhares como sujeitos subversivos por não corresponder às expectativas dos modelos socialmente representados.

Em síntese, perante as análises da publicação acadêmica na área, se pode inferir que a maioria dos estudos (artigos, dissertações e teses) apresentam uma abordagem clínico-terapêutica, apesar de ter encontrado estudos e de haver uma tendência de ampliação de discursos sociológicos. Porém, ainda observa-se a patologização em torno da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, reduzindo sua existência a sua deficiência. Assim, verificou-se que existem poucas produções direcionadas a essas crianças na educação infantil, pelo fato de os estudos encontrados concentram-se no ensino fundamental e, as pesquisas que encontrei apresentam outra abordagem, da qual eu discuto aqui.

Logo, o interesse pessoal em querer estudar a temática se deve ao término das minhas crises existenciais como pessoa que possui a deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, ao desejar romper com discursos ideológicos que associam essa deficiência como uma doença degenerativa ou em estado vegetativo; essas concepções materializam práticas de captura de um corpo “doente” para “curá-lo”, a partir de um padrão de normalidade.

A alteridade deficiente pode ser melhor compreendida a partir da ruptura desses significados referidos à doença e ao déficit e suas ramificações na

¹⁹ Concepção mecanicista – concebe o corpo da pessoa com deficiência como anormal, desviante do que é estabelecido pelo social.

medicalização²⁰ da pedagogia escolar. Nessa perspectiva, aponto meu interesse científico na produção acadêmica direcionada à criança com deficiência, principalmente, com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil. Se persiste a medicalização da deficiência no contexto escolar, limitadas serão as oportunidades de aquisição e desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, linguísticas, psicomotoras e sociais, desde a etapa fundamental da educação infantil.

2.2 Configurações sociais e a criança com deficiência física neuromotora: contribuições para pensar a resistência

*Por que insistes em me classificar?
Decididamente, o enquadramento social não fora feito para mim.
Permito-me ser livre e não capturado pelo social!
(Claudovil Júnior)*

Na seção anterior, observamos forte identidade dos discursos sociais acerca da criança deficiência física neuromotora/paralisia cerebral e a concepção clínico-terapêutica. A constituição da identidade da criança com paralisia cerebral está atrelada a uma rede de discursos médicos, de terapeutas, de professores, e de senso-comum, que constroem uma história de vida muito semelhante na infância, marcada, na melhor das hipóteses, por experiências de negação, reabilitação, pedagogia terapêutica e, no pior cenário, de abandono e exclusão social.

Contrapor-se a essa narrativa hegemônica da patologia, da anormalidade e da segregação é a possibilidade de construir uma trajetória histórica, marcada pela singularidade da criança. Esta seção propõe estabelecer um contraponto ao discurso dominante na área, buscando, por meio do diálogo com autores que provocaram reflexões para a luta e resistência em relação ao que é dado como determinante no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com deficiência.

Inicialmente, o estudo estará alicerçado em categorias de análise propostas na obra *Os Estabelecidos e os Outsiders*²¹, de Norbert Elias, que analisa os

²⁰ Colocar os serviços da saúde dentro da educação, invés de propor a colaboração e/ou a parceria entre educação e saúde (BASIL, 2004).

²¹ De acordo com Norbert Elias (2000), os estabelecidos e os *outsiders* são dois grupos que podem ser exemplificados a partir da comunidade de Winton Parva, na Inglaterra, o primeiro acredita ser superior ao segundo, o que desencadeia uma relação estigmatizante por meio de relações de poder, representado por: preconceitos, diferenças e desigualdades sociais.

processos sociais fundamentados nas atividades exercidas pelo ser humano que, por meio de suas necessidades, se relacionam de maneira interdependente na sociedade. Em um segundo momento, buscaremos as contribuições dos estudos sobre defectologia, realizados por Vigotski, para demarcar uma nova compreensão da educação especial e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

De acordo com Elias (2000), cada pessoa tem um lugar determinado na sociedade que, pode ser alterada a rede, a configuração social daquele momento, a rede é móvel e elástica. Além disso, segundo o autor o sujeito já nasce em uma rede específica que o envolve, oportunizando adquirir diversas experiências por intermédio de variados grupos sociais, já que cada indivíduo está interligado com outros.

Para o autor, ao nascer a criança constrói sua personalidade de acordo com as suas redes de interdependências, porém, conforme avançam suas aprendizagens ela irá se transformando em um ser psicologicamente mais complexo. A interação das crianças com seus pares e com os adultos, possibilita a ampliar seu conhecimento de mundo, a conduzindo compreender as culturas diversas em que está inserida.

Assim, cada ser tem sua subjetividade que merece ser respeitada. No entanto, segundo Elias (2000) essa subjetividade é percebida nitidamente a partir do contato com outros ou novos grupos sociais dentro da rede de interdependência, que irão colaborar com o processo de socialização das crianças.

De acordo com Elias (2000) as redes de interdependência são como fios imaginários que interligam os indivíduos entre si, formando a sociedade. Quando um indivíduo se modifica a estrutura consequentemente é toda modificada, pois a partir das redes que participam, há a construção e o compartilhamento de significados aprendidos com outras pessoas. Ainda, para o autor não há possibilidade de estudar um indivíduo fora de uma determinada rede de interdependência, pois este se constitui interligado a uma rede.

Nessa perspectiva, o sujeito deve ser pensado sempre dentro de uma rede de interdependência, em razão deste se encontrar inserido, mas sem deixar de compreender a configuração social que faz parte, no tocante a influenciar a constituição de sua particularidade. Elias (2000) contribui expondo que em meio à

rede que a criança está inserida, sua compreensão se diferencia em razão de determinadas situações, pelo fato de ser um ator social.

Além disso, observa-se que por meio das redes de interdependência as diferenças são evidenciadas, uma vez que cada indivíduo tem uma rede completamente diferente do outro, isto é, as disputas entre os grupos sociais que, são marcados por estigmas acabam por reforçar a desigualdade, repercutindo negativamente na sociedade, pois os indivíduos são produtos culturais apresentando diferenças de raças, econômicas e sociais, desencadeando o preconceito, a diferença e a exclusão.

Segundo Elias (2000, p. 22), “[...] a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar”.

De acordo com o autor,

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhes são inerentes. Essa é também a precondition decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo *outsider* por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. (Ibid, 2000, p. 23).

Assim, as categorias “estabelecidos e *outsiders*” são definidas nas relações que as negam e que as estabelecem como identidades sociais. Neste caso, para Elias (2000), a essência das tensões e conflitos entre as categorias é a divisão de possibilidades de poder, já que estas relações estão para além dos aspectos econômicos, atingindo relações simbólicas interpessoais e intersubjetivas.

Essa constatação pode ser observada em relação ao poder histórico, político, cultural econômico e social, representado de maneira negativa por meio de discriminações que se perpetuam mediante a um processo educacional com propostas uniformes. A educação precisa refletir sobre as diferenças dentro das escolas.

Desse modo, ao desrespeitar a presente realidade, o contexto educacional entra em constante divergência com a Constituição de 1988 que prescreve uma educação pública com o acesso de todos. O que se observa é um discurso teórico com grande expressividade, mas que não condiz com a prática, pelo fato de o processo educacional privilegiar alunos que não apresentam deficiência,

representados também por brancos, heterossexuais, magros, ouvintes..., enquanto que os alunos público-alvo da educação especial e os negros, homossexuais, gordos, surdos..., são excluídos pela ausência da efetivação de políticas públicas e, conseqüentemente de práticas educacionais que reproduzem sua exclusão social.

Dessa maneira, os estudos de Elias sobre os estabelecidos e os *outsiders* (2000) faz refletir sobre o quanto a sociedade é permeada de rótulos representados pela intolerância, discriminação e exclusão social, perante as relações de poder que contribuem para a construção de sucessivos estigmas que, de forma pejorativa identificam os indivíduos que possuem algum tipo de deficiência, como também o enquadram de acordo com o social.

Nesse sentido, as relações sociais são estabelecidas pela ação regulamentadora de uma classe superior que precisa a todo o momento se autoafirmar com receio de perder seu *status* dentro de uma sociedade preconceituosa, colaborando para que barreiras atitudinais cada vez mais se fortaleçam, impossibilitando a construção de conhecimentos inclusivos.

Dentro dessa perspectiva, ao estabelecer uma relação com os estudos elisianos, tem-se assim, uma figuração social em que as crianças com deficiência (*outsiders*) passam a ocupar o mesmo centro de educação infantil como no caso de “Witson Parva”²² que as crianças sem deficiência (estabelecidos) originando uma disputa de forças entre os diferentes agentes escolares (crianças com e sem deficiência, professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado, gestores, funcionários e dentre outros) baseando-se em padrões de normalidade e da concessão de prestígios aos grupos que observam as regras e as restrições estabelecidas.

Parte-se do pressuposto de que o currículo escolar foi organizado por uma lógica de normalidade estabelecida neste cotidiano. O ideário pedagógico de aluno normal coloca-se como o princípio curricular norteador de uma perspectiva que orienta e nutre os estabelecidos dentro do cotidiano escolar. Professores, alunos, pais, comunidade escolar, embasam sua coesão grupal na normalidade como forma distintiva e superior de se relacionar com os deficientes, ou outsiders. Que implicações percebe-se nessa premissa? Ora, numa prática curricular guiada por princípios homogeneizantes, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Do mesmo modo, em tal prática, o foco é exclusivo no ensino, e o princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo: um

²² Ver nota de rodapé 13.

único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de seqüências didáticas. (MENDES, 2008, p. 157).

A ação pedagógica nesse contexto é orientada por princípios análogos, pelo fato da mesma ser igual e ocorrer da mesma forma para todos os estudantes (VEIGA-NETO, 2001), sem conceber suas múltiplas redes de interdependências socioeducativas. Logo, o processo educativo torna-se desestimulante, por não explorar situações pedagógicas que desenvolva todos os alunos.

A produção dessas práticas desencadeia na opressão da criança com algum tipo de deficiência, representada pelo discurso da integração. Ou seja, colocar esta criança na sala de aula comum e não permitir que ela interaja e/ou participe do processo de ensino aprendizagem.

A partir dessa premissa, pressupõe-se que para a construção de uma educação com perspectiva inclusiva é oportuno que os ambientes escolares estejam organizados pedagogicamente para receber crianças com e sem deficiência. O estudo de Minetto (2008) nos conduz a refletir sobre a organização curricular, pois esta precisa pensar nas crianças como autoras e divulgadoras de sua cultura que produz conhecimento.

As considerações de Elias (2000) sobre os estabelecidos e os *outsiders* são provocadoras ao pensar e contextualizar essas categorias de análise com questões sociais, em relação a sucessivos estigmas que recaem diretamente sobre as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na medida em que as configurações sociais colaboram para que seja marginalizada no campo social, pela razão da violência psicológica praticada por crianças sem deficiência, a partir de paradigmas estigmatizantes que servem para reforçar constantemente a “normalidade” social.

Baseado nessa observação, a personalidade da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral deverá estar alicerçada no diálogo verdadeiro estabelecido primeiro por seu núcleo familiar, onde cada situação deve ser trabalhada conjuntamente, ciente de que o desenvolvimento sempre irá ocorrer, seja dentro de padrões esperados, seja não.

Nesse sentido, evidencia-se que o sujeito com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral precisa ser estimulado a quebrar e/ou superar as barreiras impostas pelas configurações sociais, já que, por meio das redes de

interdependência, os preconceitos e as discriminações se constituem a partir da dinamicidade das interações sociais, sofrendo alterações que conduzem para a criação de novas configurações.

Para isso, é essencial que o aprendizado da criança com deficiência na educação infantil seja rico e variado. Segundo Mello (2015) as crianças terão a oportunidade de se apropriar desse mundo e, principalmente das capacidades, habilidades e aptidões, visto que é nessa concretude que se estabelece a formação do que é propriamente humano. Assim, é impossível compreender essa constituição e as manifestações de suas capacidades e dificuldades, desconsiderando a realidade sócio-histórica.

Logo, segundo Vigotski (1997), qualquer deficiência, modifica a relação do sujeito com a sociedade, como também, possui uma relação direta com os atores sociais, isto é, mostra-se como uma “anormalidade de conduta”. No entanto, o autor observa que não é a diferença orgânica e/ou biológica que originam esse impedimento, mas sim, depende de como a sociedade concebe a condição desse sujeito.

Nesse sentido, Vigotski nas obras dedicadas ao estudo da Defectologia (compreendida como campo semelhante à Educação Especial), denuncia que a pedagogia oferecida às crianças com deficiência se diferencia para as demais crianças, ou então, não percebe suas particularidades, pelo fato de a estrutura do trabalho ser preparada de forma artificial, ao não propor a ruptura do contato com o ambiente ideologicamente normal, concebendo a criança numa visão patologizante.

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo direito fundamental que ela limita seu educando [com deficiência física], em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero. [...]. (VIGOTSKI, 1997, p.59).

De acordo com o autor, essa visão patologizante da escola especial consiste em querer reabilitar a criança com deficiência, seja esta deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, ao corrigir a deficiência na busca da normalidade. Assim, o posicionamento hegemônico da pedagogia tradicional precisa ceder

espaço à pedagogia na perspectiva da educação inclusiva, ao acreditar na criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Nessa perspectiva, segundo Vigotski (1997) não se deve analisar a limitação da criança com alguma deficiência com complacência ou desânimo, mas, concebê-la em suas possibilidades, as dificuldades devem ser percebidas como uma fonte de crescimento.

O desenvolvimento infantil para Vigotski (1997) depende do produto de ensino, por isso, o desenvolvimento educacional de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral necessita da mediação das professoras, não podendo estar à espera de sua espontaneidade.

As ações pedagógicas destinadas às crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral requer um planejamento estruturado, por meio de programas especiais no intuito do desenvolvimento psicológico dessas crianças. Ademais, o que se espera não é o reforço da deficiência, mas sim, uma proposta de educação infantil que esteja centrada nas potencialidades apresentadas por essas crianças.

O que se percebe é ao estimular o desenvolvimento psicológico das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, seu organismo irá se adaptar para aperfeiçoar funções antes não executadas em razão de sua condição, por meio do mecanismo de compensação. Segundo Dainez (2014), a compensação está criada na qualidade das mediações sociais, originadas na relação da criança com o universo, fazendo com que haja o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como também a aquisição de maneiras de comportamentos desejáveis.

Nesse sentido, é preciso haver condições adequadas do meio social, bem como do transcurso favorável do possível processo de auto-organização dos sistemas cerebrais. Sendo assim, Vigotski (1997) criticou a abordagem da compensação utilizada para a correção biológica do defeito, que se encontra atrelada a um caráter médico e terapêutico do que pedagógico, diminuindo as ações educativas a uma proposta de reabilitação de determinadas formas de conduta. Pois, para o autor, a educação deve garantir novas formas de desenvolvimento, para que a criança venha participar de maneira efetiva no processo de construção sócio-histórico.

[...] o termo compensação é qualificado com a palavra social e, ainda, a compensação social é trazida como metodologia da educação. Por meio disso, é possível analisar que nessas primeiras reflexões a problemática da

deficiência é deslocada da ordem do orgânico, do patológico em que se estudava a estrutura biológica da personalidade, e é colocada como problema no âmbito educacional, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento e formação da personalidade. Neste sentido, o que ressaltamos é a importância da mudança de concepção que conduz o trabalho educativo da criança com deficiência, isto é, a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades. (DAINEZ, 2014, p. 35).

De acordo com Vigotski (1997), a educação é a produção de uma ação que possibilita novas maneiras que o sujeito pode participar na sociedade. Assim, segundo Mello (2015) para Vigotski, a formação e o desenvolvimento das qualidades que cada criança possui precisa ser estimulada coletivamente, para posteriormente ser internalizada, adquirindo qualidades pessoais. É preciso também que, diante dessa interação rica e indispensável, a educação infantil possibilite o desenvolvimento de todos, sem estabelecer distinção da criança, caso venha apresentar deficiência.

Vamos percebendo, com isso, que essa concepção de desenvolvimento infantil considera o papel da educação como fundamental na formação da inteligência e da personalidade da criança: tudo que a criança vive, experiencia ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções. (MELLO, 2015, p. 05).

O desenvolvimento das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil é percebido por meio da interação cultural que se encontra construída coletivamente no interior dos Centros Municipais de Educação Infantil. Nesse sentido, Vigotski (1997) contribui expondo que o educador precisa ter uma visão plena da criança com deficiência, no que se refere em prepará-la para o seu crescimento natural.

Agora, o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 184).

Dessa maneira, o planejamento educativo, deve pautar-se em metas para que crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral não requeiram a mediação direta do docente a todo o momento, como também atividades mais complexas que irão exigir a intervenção do profissional de educação, e até mesmo,

de seus pares, mas com o desenvolvimento mais avançado. Para Vigotski (1997), uma das funções da educação é desenvolver a criança com deficiência com atividades que a desafiem e estimulem o seu desenvolvimento infantil e não corrigir com caráter de cura.

[...] O desafio está em propor atividades que a criança possa realizar parcialmente sozinha, solicitando ajuda quando se defrontar com o que ainda não sabe fazer. Ao contar com a ajuda da professora, a criança realiza a atividade em colaboração e se prepara para realizar essa atividade sozinha em um futuro próximo. Essa questão foi apresentada por Vigotski como a relação entre duas zonas de desenvolvimento – a zona de desenvolvimento real, caracterizada por aquilo que a criança, em determinado momento, é capaz de fazer sem ajuda direta do outro e a zona de desenvolvimento iminente, caracterizada por aquilo que a criança é capaz de realizar com alguma ajuda. Para o autor, o bom ensino deve incidir nessa zona de desenvolvimento iminente, para estimular sempre o aprendizado, e, conseqüentemente, o aparecimento e o desenvolvimento de novas qualidades humanas. Isso indica, também, que o bom ensino é colaborativo, ou seja, se realiza pela parceria entre o professor e a criança em atividade. (MELLO, 2015, p. 07).

Ainda a autora, considera que as professoras precisam conhecer o e sobre o desenvolvimento infantil das crianças para saber como intervir. Ou seja, é necessário entender que precisamos criar possibilidades para aprimorar continuamente os esforços das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, no intuito de conquistar objetivos esperados, visualizando um incentivo para novas aprendizagens. Assim, segundo Vigotski (1997), o desenvolvimento psicológico de crianças com deficiência irá estimular sua autoestima positiva, porque por meio da mediação das professoras, essas crianças possivelmente poderão dar valor aos seus êxitos e fracassos, tendo-os como fundamentais para a formação de sua personalidade.

De acordo com Garcia e Beatón (2004), é preciso destinar às crianças com deficiência uma intervenção pedagógica que, objetive o seu desenvolvimento a partir de suas possibilidades, e, sobretudo, de suas potencialidades permanentemente. Além disso, necessitamos preparar a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral para que seu progresso se torne contínuo, como também o seu rendimento acadêmico, no tocante em constituir-se como um sujeito que possui autonomia e independência.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO: SENSOS E DISSENSOS

Por meio de uma educação que valoriza a diversidade, que as diferenças sejam reconhecidas como elo para uma sociedade com princípios inclusivos.

(Claudovil Júnior)

A seção tem como propósito analisar o acesso dos estudantes com deficiência à educação, a partir de políticas públicas implementadas na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, a análise irá introduzir o pensamento teórico que dialoga sobre o presente contexto, compreendendo que a educação não deve apresentar um caráter meritocrático, mas um direito público e subjetivo que deve ser cumprido e oportunizado a todos os cidadãos com e sem deficiência. Também, será realizada uma discussão sobre o direito da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil, que precisa ser interpretada como uma fase essencial ao desenvolvimento de estímulos e aperfeiçoamento de potencialidades desse sujeito, com possibilidades de acesso e permanência na educação.

3.1 O direito à Educação para estudantes com deficiência

O movimento mundial pela educação inclusiva é configurado como uma ação que envolve relações políticas, culturais, sociais e, sobretudo, educacionais, tendo como princípio norteador a defesa do direito de todos os estudantes estarem aprendendo juntos, isto é, participando do processo educativo em condições de igualdade e equidade com os demais.

A educação com perspectiva inclusiva, nem sempre fora preconizada no ambiente escolar dito regular, isso porque a escola, historicamente, assume o caráter de ser um espaço a privilegiar alguns estudantes, cabendo dispensar às pessoas com deficiência um tratamento “especial”, sob a forma da segregação em espaços exclusivos, por meio de políticas e práticas educacionais que reproduziam a exclusão social.

Tomasevski (2006) afirma que a educação deveria ser um serviço público e como tal, todos, independente de seu nível sociocultural poderiam usufruir desse

direito, visto que através dela todos os cidadãos irão adquirir igualdade de oportunidades.

No entanto, é evidente que a educação envolve relações de poder, tendo como consequência a influência de pequenos grupos a partir do controle social por meio de discursos ideológicos, fazendo com que grupos minoritários politicamente sejam marginalizados do contexto social e, sobretudo, educacional. Com isso, a partir desses discursos, os movimentos pela inclusão começaram a ser idealizados por pessoas que se sentiam excluídas da sociedade, ganhando repercussão e notoriedade com o processo de democratização da escola, com evidência ao paradoxo inclusão/exclusão com a normalização do ensino.

Skliar (1999) argumenta que, com esse paradoxo, afirma-se a ideia que se trata de uma carência do sujeito com deficiência que precisa de alguns atributos essenciais que são considerados fundamentais para o desenvolvimento de sua escolarização, profissionalização, inserção no mundo do trabalho, dentre outras. Nesse sentido, se atribui a responsabilidade do sucesso escolar a esse sujeito, uma vez que é ele quem possui a capacidade de ser incluído/excluído, mediante esforço próprio de superação.

Quando há garantias do direito à educação, as conquistas individuais tornam-se sociais e todos se fortalecem. Mas, quando essa liberdade de direito é cerceada, todos apresentam sentimentos de exclusão, pelo fato do acesso negado à educação. (TOMASEVSKI, 2006).

A partir da década de 1970, com as discussões sobre os direitos humanos, com ênfase à escolarização das pessoas com deficiência, os discursos teóricos começaram a ser rediscutidos, porém, em ação, alguns se contradizem ao permanecerem cristalizados, no que se referem os avanços da educação na perspectiva da educação inclusiva. Segundo Mantoan (2011) a distinção entre o aluno com e sem deficiência em razão de suas características linguísticas, intelectuais, físicas, de interação social, sensoriais, entre outras, afetavam as estruturas de um modelo tradicional de educação que segregava os diferentes.

Nessa perspectiva, segundo os estudos de Oliveira e Araújo (2005), as peculiaridades dos alunos não eram respeitadas, porque o que mais interessava para as políticas educacionais eram as taxas numéricas representadas pela ampliação das matrículas na escola, sem observar às necessidades de um currículo

que atendesse à diversidade étnica, biológica (alunos com deficiência), língua materna, religião, dentre outras questões pertinentes.

No Brasil, as discussões iniciais sobre inclusão escolar foram introduzidas legalmente no texto da Constituição Federal de 1988, tendo sua efetivação vinte anos mais tarde. Em décadas anteriores, sobretudo entre 1960 e 1990, a educação especial se posicionava à parte do sistema regular de ensino, como um subsistema paralelo e desvinculado da educação geral. Nesse período, segundo Mendes (2010), ainda que as ideias do movimento escolanovista preconizam as reformas educacionais, com um ensino público, laico e gratuito para todos, para combater as desigualdades sociais, acontecia à segregação dos estudantes com deficiência por não se adequarem a um processo educativo inalterável.

A organização da educação especial começou a se constituir tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. Isso significa que, esse atendimento ofertado ao aluno com deficiência que deveria ser realizado nas escolas de ensino regular, era disponibilizado nas instituições de educação especial. Por meio dessa concepção, houve várias interpretações, às quais desencadearam na criação de instituições especializadas, como também escolas especiais e classes especiais, fundamentadas em conceitos de normalidade e anormalidade, com fins clínico-terapêuticos, ou seja, uma educação reabilitadora, em detrimento de uma perspectiva pedagógica (SKLIAR, 1997), como já debatemos na seção anterior.

Kassar (2011), em sua análise considera que a segregação dos alunos com deficiência na educação especial sempre foi total, pelo fato de se acreditar equivocadamente que essa separação ofereceria benefícios a todos no ensino e na aprendizagem.

As políticas relacionadas à educação especial em uma perspectiva inclusiva, ganharam relevância nas discussões legais e político-pedagógicas, merecendo destaque a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jontiem-Tailândia, 1990). A Declaração, debate a proposta de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Também com a Declaração de Salamanca (1994), que debate a temática da diversidade na perspectiva das necessidades educacionais especiais, objetivou ampliar a defesa incondicional de garantia igualitária a todos os estudantes com algum tipo de deficiência, exigindo dos governos signatários do documento a reorganização do sistema educacional, a

fim de garantir acesso e permanência de condições igualitárias e de qualidades para esses estudantes (ROMERO; NOMA, 2009).

Considera-se que é a partir de 1990, que a educação especial passa a figurar como modalidade de educação escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 12.796/13, de 04 de abril de 2013²³, assegurando aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à escola de ensino regular. Assim, essa modalidade é considerada como transversal, pelo fato de perpassar desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e demais modalidades de ensino.

Ainda sob a vigência do paradigma da integração, as matrículas dos alunos com deficiência na escola de ensino regular continuaram a estar condicionadas à apresentação do laudo médico, atestado pelo Código Internacional de Doenças – CID. Mesmo realizando a leitura desse laudo, os profissionais da educação não sabiam interpretar, pela razão dos termos utilizados serem diferentes dos usados no ambiente escolar, um jargão médico que, na maioria das vezes, reforçava a causa orgânica da deficiência. Durante cinquenta anos, o paradigma da integração esteve em destaque na educação, passando por mudanças pouco significativas.

No ano de 2001, com a publicação das “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001), momento expressivo para essa modalidade no contexto educacional brasileiro, por representar um documento norteador para a execução de políticas no processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, conforme previa a LDB. Ainda nesse ano, as concepções sobre a educação especial começaram a ser rediscutidas e os termos para classificar os estudantes da educação especial foram modificados. O que se observa é que houve avanços, mas nem sempre refletidos em interpretações e práticas, muitas vezes dissociadas e/ou equivocadas do universo da educação especial (ROMERO; NOMA, 2009).

De acordo com Silva (2006), o indivíduo que se diferencia dos demais é negado socialmente, como também perseguido constantemente para ser moldado, aceito e incluído. Além disso, segundo essa autora, as diferenças socialmente são e estão definidas, o que permitem discussões e disputas de poder já que,

²³ Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

[...] a deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva, ela está inscrita nas relações e interações que determinam seu entendimento na sociedade. É, portanto, uma diferença que emerge no processo de produção da existência dos povos, em locais e momentos históricos distintos, assim como são, nesse sentido, as diferenças étnicas, os códigos linguísticos ou as crenças religiosas. A condição de deficiência evidencia uma situação de desvantagem só compreensível numa situação relacional ou em consideração a um outro: desvantagens, incapacidades ou deficiências são consideradas sempre na relação do indivíduo portador de tais características com os seus pares de convivência. Mas a palavra deficiência por si só já se opõe à eficiência, princípio caro para a sociedade capitalista moderna cuja preocupação maior é a produtividade. E a lógica do capital não admite a suposta desordem do corpo ou dos sentidos: um corpo fora de ordem, anormal, inviabiliza a racionalidade técnica, evidenciando, dessa forma, uma contradição dada por sua conversão em (ir)racionalidade da dominação. (SILVA, 2006, p. 121).

Assim, a deficiência não pode jamais ser negada. No entanto, a interpretação posta à pessoa com deficiência é sempre colocada no contexto da sociedade, como também de alguma condição que irá favorecê-la ou não, percebendo que a deficiência é deslocada para aspectos externos, constituídos por meio de barreiras sociais. Logo, a superação da representação social dominante de condição frágil das pessoas com deficiência precisa ser viabilizada por meio de ações políticas efetivas de igualdade de condições e oportunidades, que levem em conta diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais. A segregação para uma educação terapêutica, retira da sociedade a sua responsabilidade e deposita no indivíduo a conquista de sua posição na sociedade, caso ele tenha sucesso no “tratamento” recebido.

A conquista de igualdade de direito e de diferença é uma relação muito delicada e, ao mesmo tempo, complexa, em decorrência de atender aos anseios de um grupo minoritário politicamente – as pessoas com deficiências – que está exigindo o que é seu de direito, a educação em ambientes não segregados. Nessa perspectiva, é imprescindível que as lutas sejam constantes e persistam para a redução das desigualdades com o intuito de eliminar as diferenças sociais.

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a

diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença. (CURY, 2002, p. 255).

Segundo Crahay (2004) a igualdade de oportunidade é o fundamento básico de toda e qualquer pessoa humana, com probabilidade de exercer democraticamente seus direitos enquanto cidadão. Dessa maneira, evidencia-se que a igualdade de oportunidade supõe a educação especial, que têm como princípio básico o atendimento educacional especializado na sala de aula comum, vislumbrando sua inclusão social.

Lasta e Hillesheim (2014) consideram que, os sujeitos são constituídos perante as múltiplas formas de interação social, pelo fato de as políticas demarcarem contextualmente quem está incluído/excluído. Desse modo, se observa que as políticas com suas características neoliberais, acentuam cada vez mais formas de exclusão e a produção da normalidade educacional/estudantil.

No caso específico da educação especial isto se dá, historicamente, porque o Estado se isenta da responsabilidade pública da educação, enaltecendo e fortalecendo parcerias público-privadas. Para Quiles e Gonçalves (2013) a educação especial vem assumindo um caráter assistencialista na política educacional, por meio das instituições privadas filantrópicas e assistenciais. Dessa maneira, o Estado retira seu papel através da parceria com instituições não-estatais de caráter filantrópico, se eximindo de oferecer educação de qualidade às crianças com deficiência, apesar de que o Estado assume a oferta do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

O que se percebe é a ausência de credibilidade dada ao desenvolvimento da criança com deficiência, pelo fato de que o histórico de vida da grande maioria das pessoas com deficiências demonstra um diagnóstico médico determinista, sem perspectivas de avanços (SKLIAR, 1997). Nessa perspectiva, ressalto que a modernidade, ao estipular os valores individuais da sociedade, impõe um padrão social, onde todos os indivíduos devem e precisam ser semelhantes. Isso significa que o olhar da medicina sobre as diferenças é muito presente, com o propósito de justificar e diferenciar os estados de normalidade e anormalidade.

Essa prerrogativa de justificar o que é normal e anormal ainda é evidenciada no percurso escolar de alunos com deficiência, especialmente com a deficiência

física neuromotora/paralisia cerebral, em razão de o sistema de ensino não saber lidar com o diferente, em razão de suas especificidades.

No ano de 2007, a Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU, sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada à legislação brasileira. Ressalta-se que o propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e igualitário de todos os direitos humanos e fundamentais por todas as pessoas com deficiência, com a finalidade de promover o respeito por sua dignidade subjetiva. Dessa forma, a pessoa com deficiência, mediante a Convenção, passa a ser concebida como uma pessoa com plenas capacidades de interação, e não mais restringida à concepção clínico-terapêutica.

Com o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no ano seguinte, em 2008, as concepções, ideias e valores começaram se ressignificar. Assim, Rocha (2016, p. 55) em seu estudo sintetiza as principais mudanças em relação às diretrizes nacionais para a educação especial (BRASIL, 2008), no novo texto aprovado:

- A modalidade educação especial na perspectiva inclusiva passou a ter um atendimento privilegiado sendo aquele referenciado no atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos multifuncional (SRM);
- O público-alvo das políticas de educação especial passa a ser constituído pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A modalidade educação especial assume duas características principais: a complementaridade e/ou a suplementaridade para os alunos em idade escolar obrigatória; o caráter substitutivo da educação especial desaparece;
- A sala de recursos multifuncional (SRM) é o *lócus* privilegiado para a oferta do AEE;
- As instituições filantrópicas continuam como beneficiárias de financiamento público, embora secundarizadas como alternativa de AEE.

Com a eliminação do caráter substitutivo da educação especial, passa a ser dada ênfase à terminologia Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), tendo como objetivo:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 01).

O professor do AEE irá desenvolver habilidades e competências dos alunos com deficiência por meio de enriquecimento curricular, ensino de linguagem, códigos

específicos de comunicação e sinalização, como também tecnologia assistiva²⁴, observando e adequando às especificidades de cada educando. Portanto, o AEE deve ser realizado sempre em interface com a proposta do ensino comum.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os profissionais da educação compreendam que o atendimento educacional especializado não é substitutivo à escolarização, com intuito de funcionar como um apoio necessário ao estudante com deficiência para a sua inclusão na sala de aula comum e na sociedade. Como, também, o AEE precisa e tem que ser aliado ao ensino regular e vice-versa, pois não cabe mais ser “reflexo” ou “modelo” para uma educação supostamente “ideal”. O AEE nesse contexto tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na **sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização**. Esse atendimento **complementa e/ou suplementa** a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10). [grifos do autor].

No mesmo ano de edição do texto da PNEEI, publica-se o Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto nº. 7.611/2011, apresentando uma nova redação no Artigo 14 e parágrafo primeiro:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial **oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.
§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, **e em escolas especiais ou especializadas**. (BRASIL, 2011).[grifos do autor]

Como se vê, a mudança beneficia as históricas políticas de cooperação público-privada, já que a PNEEI previa isso e o novo Decreto reitera essa cooperação ao permitir que as escolas especiais ofertem a educação especial, em caráter substitutivo, reproduzindo o modelo segregacionista e retrocedendo nas políticas afirmativas de inclusão, já conquistadas no país. Todavia, apesar dessa

²⁴ De acordo com Israel e Bertoldi (2010), são recursos facilitadores que auxiliam a vida diária das pessoas com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, podendo ser: comunicação aumentativa e alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; órtese e próteses; adequação postural; auxílios de mobilidade; dentre outros.

manobra, o presente Decreto obriga o Estado a rever seu papel quanto à prestação de serviços educacionais de qualidade para os estudantes com deficiência.

Nesse sentido, com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o papel do Estado em oferecer “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida” (Art. IV, inciso I) é reafirmado.

O que se percebe é que mesmo com a elaboração de políticas públicas na perspectiva inclusiva, para haver a inclusão dos estudantes com deficiência é preciso que elas sejam executadas. Logo, é fundamental que se tenha um amplo e constante combate contra o paradigma da segregação, em razão de o processo educacional atribuir a pedagogia da inclusão e não da reabilitação.

Dessa maneira, as lutas por uma educação com princípios democráticos, com igualdade de justiça e de equidade social serão permanentes, mas o que se percebe é o aumento das desigualdades, como também o acréscimo das diferenças sociais, em um contexto que não reconhece o diferente como „sinônimo” de igualdade e, sobretudo, de oportunidade numa educação que mascara sua gratuidade.

Para tanto, o que se exige é que o Estado ofereça serviços educacionais de qualidade para o público-alvo da educação especial (alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) que precisam estar fundamentados em princípios de uma educação inclusiva que acolha, reconheça as diferenças e, sobretudo, ofereça possibilidades aos estudantes com deficiência, o aperfeiçoamento de suas habilidades e competências para conquistar democraticamente sua emancipação social.

Dadas essas considerações de caráter geral sobre as conquistas e avanços assegurados na educação inclusiva de pessoas com deficiência, nas últimas décadas, passamos a tratar especificamente do alunado com deficiência física neuromotora na etapa da educação infantil, que integra o escopo de nossa investigação.

3.2. O direito à Educação das crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil

O processo de inclusão de crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil não pode ser concebido como um impedimento, posto que a educação tem que perceber suas diferenças para além de suas dificuldades ou limitações. A criança deve ser compreendida por meio da sua dimensão humana, mas sem esquecer-se de suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, como um sujeito que apresenta desafios a vencer.

Para isso, o direito à educação da criança carece ser discutido sob o olhar histórico, antropológico e, principalmente, sociológico da infância. A Sociologia da Infância segundo Abramowicz e Oliveira (2010), precisa ver a criança por inteiro, sem se esquecer de que estes sujeitos se diferem, em razão de variados contextos que estão inseridos.

Dessa maneira, a criança precisa ser compreendida como um sujeito capaz de atribuir significado, sentidos e expressar culturas. Nessa perspectiva, a educação deve ser o princípio de exigência legal das crianças com deficiência física neuromotora para conquistar e efetivar seus direitos enquanto cidadãos. A incorporação de atitudes inclusivas deve começar na educação infantil, oportunizando a criança a percepção que ela é um ser sociável e que, a partir da interação com o outro, haverá o desenvolvimento de conhecimentos em condição de igualdade.

Deve-se atentar que a criança, sobretudo a criança com deficiência física neuromotora, não é um ser facilmente manipulável pelo adulto e este, precisa acreditar nas potencialidades que ela poderá vir a desenvolver, como também aprimorar, em razão de que as crianças são ativas dentro dos seus processos de socialização, criação e/ou invenção. Isto porque, segundo Abramowicz e Oliveira (2010), as crianças não somente são produzidas socialmente, como também participam dessa produção.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 09), “os direitos da criança hoje constituem um paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. [...]”. Ainda, segundo o documento:

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. [...]. (BRASIL, 2009, p. 09).

Desenvolvimento integral significa dizer que as ações pedagógicas precisam ocorrer de maneira a não fragmentar a criança com deficiência física neuromotora e, sim disponibilizar possibilidades e/ou alternativas para que ela viva a experiência de compreender o mundo, sob múltiplos olhares e sentidos, por meio da construção da relação existente entre a razão e a emoção, bem como da expressão verbal e corporal. Além disso, a educação infantil precisa estimular as crianças para que elas se reconheçam como sujeitos capazes de expor sentimentos e desejos, incentivando-as refletirem sobre o seu papel dentro da sociedade, como também respeitar o próximo independente de sua peculiaridade, no que se refere em adquirir conhecimentos humanísticos.

Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil deve ser construído em conjunto com ações práticas que promovam a articulação com as experiências e saberes das crianças, relacionados com conhecimentos já incorporados por meio de heranças culturais, artísticas, científicas e até mesmo, tecnológicas. Essas práticas são necessárias mediante as relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e as outras crianças, pelo fato de colaborarem na construção de suas identidades.

A educação infantil assume um destaque imprescindível na personalidade da criança com e sem deficiência física neuromotora, em razão de elas conviverem juntas, socializando saberes. É na primeira etapa da Educação Básica que as vivências plurais e a oportunidade de socialização com as diferenças, sejam elas significativas ou não, possibilitarão a formação de um pensamento ético de respeito ao outro.

As crianças com qualquer deficiência, independente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente. (BRASIL, 2006, p.19).

As ações pedagógicas estruturadas nos centros de educação infantil devem ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, porque precisam respeitar a criança com deficiência, sobretudo, com deficiência física neuromotora. Por meio das dimensões motora, afetiva, cognitiva, linguística, dentre outras, são favorecidas as experiências de aprendizagem que se espera que essa criança realize sozinha e junto com as outras crianças, mediante atividades propostas que possibilitarão o alcance de metas educacionais estabelecidas na proposta pedagógica.

A implementação de um projeto para a educação inclusiva demanda vontade política, planejamento e estratégias para a formação continuada dos professores do ensino regular em parceria com os professores especializados, dirigentes e equipe técnica dos centros de educação infantil, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com os níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo. (BRASIL, 2006, p. 16).

Logo, a proposta pedagógica das creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil precisa contemplar a perspectiva inclusiva, no que concerne oportunizar o acesso e a permanência da criança com deficiência, incluindo a criança com deficiência física neuromotora, bem como fundamentá-la segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2009), ao proporcionar a plena participação dessa criança na sala comum da educação infantil, almejando sua independência.

Dessa maneira, a criança na educação infantil não deve ser concebida como um aluno, pelo fato de não ter a pretensão de comportar prescrições normativas, querendo escolarizar o sujeito e sim, socializar a criança por meio de princípios básicos, tais como: desenvolver e aperfeiçoar a comunicação e/ou linguagem, o compartilhamento, a interação, sua identidade e autonomia, dentre outras coisas.

Se a criança da educação infantil não pode ser concebida como “aluno”, refletimos sobre essa grande contradição entre a política de educação infantil na interface com a modalidade de educação especial, já que historicamente, crianças com deficiências foram consideradas “clientela” da educação especial, tendo em vista que seu atendimento educacional tinha caráter de reabilitação. A transição do *status* de “paciente” da instituição especializada para “aluno” da escola, em decorrência das políticas inclusivas seria considerada um avanço na área, pois

trazia uma mudança no olhar para a criança em sua totalidade, como criança, e não como “deficiente”. No entanto, essa problematização ainda não constitui objeto de reflexão pelos professores e gestores da educação especial, razão pela qual pontuamos essa contradição que envolve a educação infantil/educação especial, em suas interfaces no atendimento à criança pequena com deficiência.

Nesse sentido, para que as crianças com deficiência física neuromotora possam participar com sucesso do processo de ensino-aprendizagem em creches e pré-escolas há a necessidade de professores empenhados na interação, acolhida e escuta dessas crianças, que apresentam possibilidades e interesses diferentes, com algumas dificuldades que muitas vezes, são transformadas em desafios que ensinam a crescer, como pessoas que se pré-dispõem em ajudar ao outro.

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009, p. 11).

É interessante ressaltar que segundo Abramowicz e Oliveira (2010), a criança que não tem um desenvolvimento dentro do esperado, em relação à faixa etária, será considerada como uma desviante, pois a idade pré-estabelecida socialmente determinará a fala, o andar, e suas demais fases de desenvolvimento, bem como, ao longo de seu processo maturacional (crescimento) haverá a atribuição e a separação de atividade por meio de gênero, raça, cor, biológico, religião... É necessário romper com esse paradigma que insiste em desrespeitar o tempo de cada criança como, também, suas escolhas e/ou preferências, para que sua identidade se constitua livre de preconceitos em relação ao outro que se difere.

O processo de socialização pensado aos estudos da infância precisa “ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando etc.”. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.

42). Logo, ainda segundo as autoras, “precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como desvio que o lugar do diferente tem sido colocado, mas como um mote de nossas práticas e das relações entre as crianças”. (2010, p. 49).

Nesse sentido, a educação infantil na perspectiva inclusiva deve ter em mente que cada criança tem um ritmo próprio e uma forma única de se inserir nas relações e/ou interações sociais, de expressar suas curiosidades e impressões sobre algo, como também age de maneira peculiar em meio às situações que perpassa. Assim, buscar compreender o contexto, como si, por meio das constantes construções que faz, modificando-se e modificando-as em cada interação, consigo e com o próximo.

Torna-se necessário, então, que os alunos com necessidades educacionais especiais independente do tipo de deficiência, sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, as situações de aprendizagem desafiadoras: que sejam solicitadas a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos e a formular escolhas e tomar iniciativas. (BRASIL, 2006, p. 20).

A educação infantil carece possibilitar à criança com deficiência física neuromotora o contato com diversificadas experiências de interações, conduzindo-a construir saberes, a partir do contato social com outras crianças, como também aprender a se conhecer, fundamentados em critérios pedagógicos inclusivos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009), as especificidades e singulares das crianças devem ser preservadas na elaboração do currículo da educação infantil, visualizando a criança em cada momento de seu desenvolvimento, sejam eles: motores, afetivos, cognitivos e linguísticos. Assim, a educação infantil precisa trabalhar sempre com atividades significativas para a criança com deficiência física neuromotora, reconhecendo-a como protagonista criativa.

Nessa perspectiva, o

mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interage, como se relaciona com as pessoas, objetos e com o conhecimento. É importante que o professor da educação infantil esteja aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e de comunicação. Para isso, o professor necessita de apoio e cooperação contínua da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. (BRASIL, 2006, p. 20).

Mendes (2010) corrobora com esse pensamento expondo que os professores da educação infantil têm que considerar que a deficiência é apenas mais uma das características da diversidade que compõe a educação infantil. Isto é, a dinâmica das atividades dirigidas ou mediadas pelo professor sempre será a chave para o desempenho das crianças com algum tipo de deficiência, principalmente, com deficiência física neuromotora.

Todavia, o que se percebe de acordo com análises realizadas em documentos oficiais e, também em literaturas referentes à temática, no interstício de 2008 a 2016, é o receio de professores em não saberem lidar com crianças com deficiência física neuromotora. A forte tradição de medicalização, secundarizou o trabalho dos professores nas escolas especiais, enfatizando o aspecto clínico-terapêutico realizado por profissionais da saúde, como médicos, fonoaudiólogos, psicólogos e fisioterapeutas. Nesse contexto, a prática da avaliação no contexto da educação especial era fortemente amparada por diagnósticos médicos e orientação terapêutica. Beyer (2006), em meados dos anos 2000, ao avaliar a transição do paradigma clínico-terapêutico para o socioantropológico, observa que, obviamente, não se poderia afirmar que a influência médica estaria ultrapassada na educação especial, porque a proposta pedagógica mantinha-se fortemente atrelada às ações terapêuticas.

Infelizmente, uma década depois ainda persiste a hegemonia desse modelo de medicalização condicionado à matrícula de alunos com deficiência no atendimento educacional especializado, recorrendo-se, em muitos casos, à exigência do laudo médico no ato da matrícula. De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014), o estabelecimento de ensino não pode exigir o laudo médico para efetivar a matrícula da criança com deficiência, por se compreender que esse documento não possui finalidades pedagógicas.

A criança somente será declarada da educação especial se apresentar laudo médico, com um possível diagnóstico que comprove sua deficiência, corroborando a reflexão de Cardoso e Cunha (2005) de que os resquícios da concepção médica ainda estão bastante acentuados na educação, criando barreiras atitudinais e resistências de professores em relação ao seu despreparo, diante de quadros clínicos de tamanha complexidade:

A relação do professor com a criança deficiente se torna distinta das relações com as outras crianças, pois permanece a ideia de que é preciso

se especializar para dar conta do trabalho com o deficiente, além de se instrumentalizar para compreender todo o arsenal de termos médicos traduzidos pelos serviços especializados aos que o deficiente é encaminhando ou dos quais veio encaminhado para o ensino regular. (CARDOSO; CUNHA, 2005, p. 87).

Outro fator que merece destaque é a ausência de adaptações arquitetônicas nos centros de educação infantil para uma boa qualidade de vida escolar das crianças com deficiência física neuromotora, inviabilizando seu direito de ir e vir, inviabilizando a frequência à escola e as possibilidades de construção de um processo de ensino-aprendizagem que desenvolva suas potencialidades. Trata-se de infração cometida pelos municípios, em descumprimento do Art. 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988):

A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressões, falta de contrastes e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção de materiais, as adaptações nos brinquedos e jogos são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena. Elas se tornam condições essenciais e prioritárias na educação e no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006, p. 18).

Nesse sentido, ressalta-se que os ambientes inclusivos beneficiam o desenvolvimento das crianças com deficiência, do que ambientes estritamente segregados. Mediante a isso, as crianças com deficiência física neuromotora, poderão adquirir habilidades complexas e participar com êxito de ambientes educacionais inclusivos.

A educação infantil, não somente a de crianças com necessidades educacionais especiais, é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúcida e crítica acerca dos contornos do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam às necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas (BRASIL, 2006, p.27).

Os centros de educação infantil precisam possibilitar o crescimento das crianças com deficiência física neuromotora, no que se refere à construção de sua identidade, a partir do acesso e sua inserção em práticas culturais que as possibilitando manifestar ideias e afetos, individuais ou em grupo, com estímulos a autonomia, autoestima, confiança e bem-estar.

Mas, para que essas práticas culturais sejam consolidadas e colaborem na formação das crianças com deficiência física neuromotora, é fundamental que o

ambiente escolar, por meio do atendimento educacional especializado cuja sua finalidade é aperfeiçoar a comunicação e mobilidade dessas crianças, faça o uso das tecnologias assistivas (comunicação aumentativa e alternativa; adequação dos materiais didático-pedagógicos; adequação de recursos de informática; uso de mobiliário adequado e; desenvolvimento de projetos em parceria com profissionais da arquitetura e engenharias), para que as mesmas possam participar das ações pedagógicas, visando a sua inclusão escolar (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, os centros de educação infantil precisam garantir a acessibilidade da criança com deficiência física neuromotora, com a eliminação de barreiras arquitetônicas, propondo sua independência em seus espaços, pelo fato que um ambiente acessível trará benefícios à comunidade escolar, principalmente, para essa criança, que poderá vir acessá-los com segurança e autonomia, predominando o respeito pela condição biológica de todos.

Em síntese, observo que construção de políticas públicas afirmativas direcionadas, tanto para a educação na perspectiva inclusiva, como para a educação infantil, são essenciais para a garantia de direito de crianças e/ou estudantes com deficiência, principalmente, com deficiência física neuromotora. O primeiro passo é a existência de Leis e Diretrizes para que exista pressão social para a sua efetivação. Reitero que apoio a existência dessas políticas, pela razão de haver ampliação das matrículas, o que é um fator positivo. No entanto, evidencio que a realidade do Paraná em relação à efetivação das políticas é diferente do Brasil: aqui o aluno pode ser matriculado primeiro na escola especial, caso se adeque à escolarização, poderá ir para a escola regular.

4 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA/PARALISIA CEREBRAL EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: REFLEXÕES SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA

“Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima!”

(Paulo Vanzolini)

“Ah, como eu queria negar! Tentei fugir, mas não consegui e, cá estou!”²⁵...

Minha negação em fazer empirismo se originou ainda na academia, no ensino superior, exatamente no ano de 2005. Me resguardei em um mundo construído por mim que, toma forma após meu quarto estágio – das seis etapas, propostos pela faculdade –, Prática de Docência I, no curso de Pedagogia... Ao término de uma semana de estágio, a professora regente da sala de aula comum veio entregar a ficha de avaliação dos estagiários, preenchida com conceitos e com observações, ela me disse seriamente: *“pedagogia não é para você!”*. E prosseguiu: *“procure outra profissão!”*.

Nesse momento, fiquei estático, peguei a ficha e guardei, sem nada a dizer. Prestes a regressar à minha residência pensava comigo mesmo: *“ela tem razão, jamais vou ser educador. Do que me adianta estudar, se não vou conquistar um emprego, um trabalho ou vou ser um profissional?”* As lágrimas queriam lavar meu rosto, mas reprimido pelo ditado machista: *“homem não chora!”*, segurei as lágrimas, até chegar em casa. Bobagem! Homem chora quantas vezes tiver a necessidade de chorar, sim!

Ainda no campo de estágio, minha parceira permanecia lá (já que a prática de docência era realizada em dupla) e ponderou à professora: *“o que a senhora fez com o Júnior?!”* No mesmo instante, a professora foi me procurar pela escola, mas eu já não me encontrava lá! A caminho de casa no ônibus, pensava: *“vou abandonar tudo!”* Praticamente, restava-me somente dois semestres para eu concluir o curso.

Ao chegar em casa, nada mais me importava, apenas abandonar o curso era melhor a fazer, pensava! Comuniquei a “decisão” à família e o motivo do possível abandono, mas meus pais disseram: *“jamais, tu não vai abandonar. Pense, releve, ela não te conhece, não sabe da tua história!”*.

²⁵ Pensamento em „relevo” do autor.

Naquele dia fui à faculdade com a decisão prévia de abandonar o curso, mas minha amiga já havia conversado com a turma e com alguns professores, lembro-me das palavras do professor Sérgio Coutinho (*in memoriam*): “*desafios para você sempre irão existir! Então, levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima!!!*”. Hoje, sorrio quando lembro desse momento que marcou e fora um divisor de águas em minha história. Foi então que decidi continuar e continuei...

Esse relato inicial tem a intenção de dar vida a uma dimensão de se fazer pesquisador – a simples decisão pelo tipo de pesquisa a ser realizada – é também um desafio acadêmico para uma pessoa com deficiência física neuromotora. Até aqui, todas as pesquisas desenvolvidas por mim foram de revisão de literatura. Eu sempre pensava: “*Ufa! Escapei de fazer empiria!*” (risos). Essa “válvula de escape” diz respeito à opressão pela limitação física que passei no início da caminhada como futuro profissional, como também futuro pesquisador.

Com a chegada do mestrado, estava “plenamente” confortável, pois a minha orientadora sempre dizia: “*sua pesquisa possivelmente será apenas de carácter bibliográfico e documental!*” Meu sorriso se iluminava e a tranquilidade era inevitável. Mas, com a disciplina: Prática de Pesquisa II, o objeto de pesquisa adquiriu corpo e, fugir já não era possível, ir ao campo de pesquisa era o que eu deveria fazer!

Com a decisão de realizar a empiria, houve a reestruturação dos procedimentos metodológicos que iriam delinear este estudo que tem como objeto a investigação da escolarização da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil, a partir de concepções e políticas vigentes.

Observa-se em fontes de dados oficiais e, a partir de 2008, segundo o texto da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), o avanço das matrículas de alunos com deficiência no contexto da escola regular. Todavia, há ausência de dados específicos de matrículas de crianças com deficiência física neuromotora nesse processo, principalmente na primeira etapa da educação básica que é a educação infantil. Estudos de Campos, Esposito e Gimenes (2014) revelaram que há mais de um milhão de crianças no Brasil entre 04 e 05 anos de idade fora da pré-escola, reflexo da dificuldade de executar políticas públicas que lhes assegurem o direito à educação. Essa realidade de crianças fora da pré-escola não é recente, conforme os dados expostos no Censo Escolar do ano de 1988 (BRASIL, 1991).

O estudo de Bueno e Meletti (2011) corroboram essa informação ao ratificar que o acesso para alunos da educação especial é ínfimo, em relação às matrículas gerais na educação infantil. Além disso, segundo esses autores, a baixa matrícula implica não somente falta de oportunidades educacionais para essas crianças, mas um descompasso entre as políticas de saúde e as de educação, na infância.

Assim, ao observar esses resultados, os quais suscitaram inquietudes em razão de não por em prática o direito à educação a toda criança, independente de sua condição biológica, este estudo não poderia ser apenas de caráter quantitativo. Logo, o caráter qualitativo desta investigação concentrar-se-á na pesquisa bibliográfica e documental, mas será complementado pela pesquisa de campo (GIL, 2008), cuja interpretação será realizada à luz dos autores que debatem a ruptura com a representação determinista de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, especialmente no campo médico e da patologização.

Nesse sentido, os discursos que circulam na esfera legal e acadêmica trazem elementos à análise sobre a educação da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil. A pesquisa de campo caracterizada por Gil (2008) é definida como aquela que procura estudar uma determinada realidade específica, podendo ser realizada a partir da coleta de dados, por meio de entrevista com pessoas que compõem o contexto pesquisado, com a finalidade de buscar sua interpretação.

A seleção dos municípios de Colombo e Pinhais da Região Metropolitana de Curitiba para a coleta de dados se deu pelo fato da pesquisa realizada por Rocha (2016) ter apontado, na região, fila de espera, na modalidade da educação especial com caráter substitutivo em escolas especiais, a inexistência de setores específicos para gestão da educação especial dos municípios, além de grande fragilidade do atendimento na educação infantil do público da educação especial. Diante desses resultados, se elegeu os municípios de Colombo e Pinhais²⁶.

Colombo é um município brasileiro do estado do Paraná, localizado na Grande Curitiba. Sua população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2017 foi de aproximadamente 237.402²⁷ habitantes.

²⁶ Maiores informações: www.colombo.pr.org.br ou www.pinhais.pr.gov.br

²⁷ Fonte: Caderno do município de Colombo disponível no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. Para consultas: <http://www.ipardes.gov.br>

Considerada a 8ª maior cidade paranaense, é a maior colônia italiana do estado (FIGURA 4).

Figura 4: Limites do município de Colombo.



Fonte: IPARDES (2018)

O povoamento de Colombo, que faz parte da Região Metropolitana de Curitiba e teve início no ano de 1878 quando um grupo de colonos italianos, oriundos do município de Morretes para ali se mudou, recebendo terras e um pequeno subsídio que o governo da província lhes ofereceu para iniciar suas lavouras. O presente município foi fundado em 05 de fevereiro de 1890.

Sua atividade econômica baseia-se nas indústrias extrativistas de cal e calcário e na agricultura com a produção de hortifrutigranjeiros. Com a estimativa do PIB R\$ 3.796.353.000, também conta com PIB *per capita* R\$ 16.707,83.

Pela extração de pedra calcária (grandes jazidas existentes) e consequente produção de cal, o município de Colombo é considerado um dos maiores produtores do Paraná; a indústria de aproveitamento do granito segue-lhe em importância. O consumo desses produtos, todavia, se faz dentro do próprio estado, restando para a exportação estadual uma quantidade reduzida.

Na agricultura merecem destaque, o cultivo do milho, do tomate, da batata-doce, do caqui, da mandioca e do feijão. A indústria conta com 537 estabelecimentos, destes, 335 possuem mais de mil funcionários com carteira assinada. Predomina sobre as demais, a indústria metalúrgica, tanto em número de estabelecimentos (89) como de empregos (1.489). Com a exploração industrial de

produtos minerais não metálicos, indústria da madeira e do mobiliário e indústria química.

Diante da leitura dos dados acima, observo que eles encontram-se em descompasso, entre o que está escrito e o que é real, motivando um possível equívoco no momento em que os dados forem analisados e/ou descrito em razão de uma diferença acentuada.

A cidade figura, desde 2005, entre os municípios paranaenses que mais geraram empregos, ocupando, inclusive, o quarto lugar entre as cidades com mais de 30.000 habitantes no estado. De acordo com o Sistema Fecomércio, Colombo ocupa o 10º lugar entre os municípios com maior potencial para o comércio.

Já Pinhais (FIGURA 5), o município que pertencia à Piraquara até 1992, é um dos mais novos e o menor em extensão do Estado, foi fundado em 20 de março de 1992. É o município mais próximo do centro da Capital do Estado.

Figura 5: Limites do município de Pinhais



Fonte: IPARDES (2018)

O município possui dois polos industriais bem definidos e polos comerciais estrategicamente distribuídos, atingindo a marca de 454 indústrias no setor secundário, 750 empresas que participam do setor terciário e mais de 1426 comerciais.

Considerado um grande potencial econômico Pinhais é responsável por uma significativa parcela da economia do estado paranaense, Pinhais teve um bom desempenho econômico nos últimos dezessete anos. O município oferece uma série de incentivos para a atração de empresas, como o Programa de Incentivo ao

Desenvolvimento Econômico e Sustentável de Pinhais – Proindesp, que prevê, entre outros benefícios, a redução da carga tributária.

Segundo o último Censo do IBGE, realizado em 2017, a estimativa populacional era de 129.445²⁸ habitantes. Atualmente, Pinhais configura-se como a 14ª maior cidade paranaense em população. Desses, mais de 63 mil integram a parcela economicamente ativa da localidade, que apresenta um PIB de R\$ 4.947.752.000, seu PIB *per capita* é de R\$ 40.994,00.

O ritmo do crescimento da cidade é, atualmente, fato observado nos mais diferenciados meios que avaliam o desenvolvimento da Região Metropolitana da capital paranaense. A economia do município esteve diversificando-se nos últimos anos, principalmente pelas indústrias de ponta de serviços especializados, que possuem um ótimo desempenho, destacando-se e oferecendo ótimas oportunidades para o investimento da região.

Quadro 2: Síntese dos dados socioeconômicos dos municípios pesquisados.

Municípios	Colombo	Pinhais
PIB (R\$)	3.796.353,000	4.947.752,000
PIB <i>per capita</i> (R\$)	16.707,03	40.994,00
População/IBGE (2017)	237.402	129.445
Empregos	4º lugar	1º lugar
Data de fundação	05/02/1890	20/03/1992

Fonte: Organização do autor (2017).

Embora sejam municípios contíguos, a diferença socioeconômica entre ambos é significativa. Como se pode observar o município de Pinhais destaca-se no aspecto socioeconômico, com PIB *per capita* de quase o dobro, comparativamente à Colombo, com uma população de quase o dobro de Pinhais. Apesar disso, chama atenção a população censitária segundo tipo de deficiência (IBGE, 2010): Colombo possui 44.322 pessoas com deficiência (PcD), o que corresponde a 18.66% da população, sendo 11.972 com deficiência física e/ou motora (27% da amostra); já Pinhais possui 27.241 PcD, correspondente a 21.04% da população e na área da deficiência física e/ou motora são 6.138 (22,53% da amostra). Como a questão da deficiência também costuma ser avaliada por padrões socioeconômicos, é curioso que com o dobro do PIB *per capita*, Pinhais apresente índice superior a Colombo. Segundo dados da Secretaria da Segurança Pública do Paraná que expressam o

²⁸ Fonte: Caderno do município de Pinhais disponível no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. Para consultas: <http://www.ipardes.gov.br>

mapa da violência no Estado, Colombo fica em 4º posição no ranking das cidades com mais homicídios na Grande Curitiba (Seesp, 1º trimestre de 2017) com 18 homicídios por 100 mil habitantes e Pinhais, em 7º lugar com 9 homicídios. Novamente, comparativamente, os dados de Pinhais são surpreendentes, pois equivalem a Colombo se considerada a população censitária.

É essencial ressaltar que o que estão chamando de pessoa com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral é um dado muito alto pelo IBGE, em razão dos critérios que foram estabelecidos na pesquisa do mesmo, se configurando em um dado numérico que foi valorizado.

Apresentar os aspectos socioeconômicos dos municípios pesquisados, nos permite analisar o contexto de aplicação da pesquisa e o entorno social em que as políticas governamentais estão sendo implementadas.

A escolha do município de Pinhais também ocorreu em virtude das boas avaliações que o município tem tido em suas políticas locais. O prefeito Luizão Goulart foi reeleito na segunda gestão com mais de 90%, aceitação que atribuiu ao crescimento bom momento que o Governo Federal obteve nas gestões petistas dos presidentes Lula e Dilma Rousseff. Muito provavelmente pela sintonia com as políticas do Governo Federal, nos últimos anos, o município é reconhecido por ser um modelo em relação às políticas de educação especial na perspectiva da inclusão. Por meio da Gerência de Educação Especial, Pinhais coordena o Fórum de Gestores da Educação Especial da Região Metropolitana de Curitiba, cuja iniciativa objetiva buscar um melhor direcionamento de políticas educacionais inclusivas nos municípios²⁹.

Por causa dessas características relacionadas a uma suposta gestão bem-sucedida das políticas de Educação Especial, buscamos selecionar um outro município para investigação, com aparentes dificuldades em relação ao enfrentamento dos desafios da inclusão de crianças com deficiência, para verificar de que modo e como as diferenças e semelhanças entre ambos operam na efetivação das diretrizes oficiais.

A abordagem metodológica de caráter qualitativo demandou a realização de pesquisa de campo com coleta de dados nos municípios de Colombo e Pinhais, tendo como recorte temporal o período compreendido entre a publicização do texto

²⁹ <http://www.pinhais.pr.gov.br/News7content12832.shtml>

da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, entre 2008 e 2016. Buscando reunir elementos de análise da concretização da política de atendimento educacional especializado local para crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil a partir dos seguintes procedimentos:

- ✓ Pesquisa de dados censitários sobre a estimativa populacional de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral matriculadas na educação infantil dos municípios de Colombo e de Pinhais;
- ✓ Levantamento de dados e entrevista semiestruturada com os Gestores da Educação Especial dos municípios em evidência, sobre a implementação de políticas de educação especial destinada às crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral matriculadas na educação infantil;
- ✓ Entrevista semiestruturada com familiares e profissionais da educação no que diz respeito às suas percepções dos desdobramentos do atendimento educacional especializado para crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral matriculadas na educação infantil.

4.1 O acesso à educação infantil nos dados censitários

Como observamos, nos capítulos anteriores, os textos legais que norteiam a educação especial (BRASIL, 1985; 1991; 1994; 1999; 2006; 2007), como também o campo epistemológico (ISRAEL; BERTOLDI, 2010; ALMEIDA; TEZORI, 2013; REBELLATO; NEGRINI, 2014) tem reproduzido constantemente a visão de normatização, ou seja, segundo Murillio (2010) de acordo com a concepção médica o indivíduo com deficiência tem dificuldades de interagir com o meio, isto porque, sua identidade enquanto sujeito é capturada na perspectiva de correção para a sua normalização e/ou reabilitação.

Concorda-se com Murillio (2010) que o olhar sobre a diferença, aqui representada pela criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral é puramente clínico, com a intenção de diferenciar os estados de normalidade e anormalidade, colocando o corpo do deficiente na condição de um ser anormal.

A educação infantil dentro dessa perspectiva passa a ser um direito às crianças com deficiência desde os primeiros anos de vida. Segundo Bruno (2008), a educação infantil é um espaço privilegiado, em razão de lidar com a diversidade,

diferenças culturais, sociais, além disso, atua no combate à situação de desigualdade exclusão supostamente vivida por essas crianças. De acordo com a LDB nº. 12.796/2013 (BRASIL, 2013), a educação infantil é importante, pois ela passa

[...] a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício da sua cidadania (BRASIL, 2006, p. 10).

A partir da LDB, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, começaram a serem matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, como também em classes especiais ou escolas especiais. No entanto, é importante evidenciar que, no ano de 2001, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica são publicadas, estabelecendo aos “educandos com necessidades educacionais especiais” sua matrícula preferencialmente nas classes comuns, classes especiais ou escolas especiais.

No ano de 2008, o texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), define a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial em escolas da rede pública, centro de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados, assegurando neste documento também que, a educação infantil proporciona o desenvolvimento das

[...] bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento integral do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 10).

A educação infantil precisa ser concebida como uma fase primordial para criar e aperfeiçoar estímulos e potencialidades ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças com deficiência. Afinal, quanto mais cedo forem esses estímulos, melhores serão os resultados em relação ao seu progresso. Assim, segundo Barbosa, Azevedo e Caselatto (2007), é na constante interação entre crianças com e sem deficiência que serão oportunizados acesso, permanência e, sobretudo, sucesso escolar.

Independente da importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança com deficiência estar amplamente reconhecida, a situação da ampliação das matrículas das crianças com deficiência física nessa etapa, é bastante recente. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2016, aproximadamente 82% das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estavam frequentando a educação infantil, sobretudo, incluídos em classes comuns (BRASIL, 2016).

Perante essa estimativa sobre a educação especial no Brasil, minha pesquisa estabeleceu como critério realizar um estudo no Censo Escolar do Estado do Paraná, entre os anos de 2008 a 2016, período em que houve uma reorganização política e pedagógica para atender aos alunos público-alvo da educação especial na escola regular.

Tabela 1 – Número de crianças com deficiência física na educação infantil – Região Metropolitana de Curitiba³⁰

Ano	Região Metropolitana de Curitiba	Etapa/Modalidade de Ensino Educação Infantil		Dependência Administrativa da Educação Especial	
		Educação Infantil Regular	Educação Especial ³¹	MUNICIPAL (CMEI)	PARTICULAR Instituição Especializada ou APAE
2008	227	39	188	47	141
2009	182	32	150	25	125
2010	233	56	177	27	150
2011	249	114	135	15	120
2012	271	120	151	18	133
2013	320	129	191	29	162
2014	294	110	184	21	163
2015	285	122	163	22	141
2016	276	111	175	23	152

Fonte: Elaborada pelo autor com base em MEC/INEP/DEED (2008-2016).

De acordo com os dados, a partir da publicação da PNEE (BRASIL, 2008) houve um acréscimo nas matrículas no ensino regular da educação infantil, em 2008 foram 39 matrículas, esse número subiu para 111 em 2016. No entanto, existiu uma

³⁰ A Região Metropolitana de Curitiba (RMC) reúne 29 municípios. Apesar de o presente estudo ser nos municípios de Colombo e Pinhais, essa tabela contemplou os seguintes municípios dessa região: Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Largo, Colombo, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Pinhais, Quatro Barros, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais.

³¹ O número total de crianças matriculadas na educação especial é a soma de crianças matriculadas nos CMEIs e nas Instituições Especializadas ou nas APAEs.

redução nos Centros Municipais de Educação Infantil, comparado à escola especial que aumenta, conforme a tabela acima. Assim, ressalto que apesar de existir matrículas na educação infantil no ensino regular, considera-se que os municípios não estão oferecendo o atendimento educacional especializado na primeira etapa da Educação Básica.

Diante desse contexto, ainda que exista a elaboração de políticas públicas para a educação especial desde a década de 1990, verificamos que a escola de educação regular não absorve essas crianças na educação infantil, fazendo com que haja contradições nas políticas públicas, pelo fato dessas matrículas não acontecerem precocemente. Além disso, há uma redução significativa nas matrículas de alunos com deficiência física nas escolas de educação infantil de ensino público e um acréscimo em escolas privadas.

No Paraná, segundo os estudos de Rocha (2016) é preciso haver uma ampliação por parte dos municípios no número de atendimentos de crianças pequenas público-alvo da educação especial na educação infantil. Além disso, a autora ressalta que existe uma

[...] hegemonia das escolas de educação básica na modalidade de educação especial mantidas, em sua maioria, por instituições filantrópicas, o número de alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes especiais nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba é significativo, sendo maior que o número de matrículas em escolas com caráter substitutivo ao ensino regular. [...]. (ROCHA, 2016, p. 125).

Percebe-se uma contradição entre o que prevê o texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o que o Estado do Paraná pratica, no que concerne a cercear o direito dos alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral de terem acesso garantido à escola regular de educação infantil.

Segundo os microdados censitários do Estado do Paraná, entre os anos de 2008 a 2016, nos dois municípios selecionados para a amostra, o número total das matrículas de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil, está configurado conforme a TABELA 2.

TABELA 2 – Número total de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral nos municípios de Colombo e Pinhais

ANO	MATRÍCULAS TOTAL		ENSINO REGULAR COM AEE		CMEI		INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA OU APAE	
	COLOMBO	PINHAIS	COLOMBO	PINHAIS	COLOMBO	PINHAIS	COLOMBO	PINHAIS
2008	4	5	0	3	1	4	3	1
2009	5	4	0	1	2	2	3	2
2010	3	4	0	2	0	3	3	1
2011	3	5	0	2	1	2	2	3
2012	2	6	0	4	2	5	0	1
2013	5	6	0	3	1	4	4	2
2014	4	3	0	1	0	2	4	1
2015	5	7	0	5	2	6	3	1
2016	7	8	0	5	4	6	3	2

Fonte: Elaborada pelo autor com base em MEC/INEP/DEED (2008-2016).

Lembrando que o município de Pinhais tem mais pessoas com deficiência do que o município de Colombo em termos percentuais; como também Pinhais é bem menor que o outro município em extensão territorial, os dados nos mostram que Pinhais por ter uma posição econômica mais privilegiada que Colombo, possivelmente recebe uma atenção maior. Todavia, é importante ressaltar que Colombo por se um município mais antigo, deveria se encontrar mais estruturado em termos de políticas públicas, já que ele tem o dobro da população.

Nessa perspectiva, os dados apontam que as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral o município de Colombo apresenta dificuldades para ofertar o AEE, embora haja matrículas no CMEI. Todavia, apesar da oscilação nas matrículas, em cada ano, observamos que as crianças estão tendo acesso ao atendimento educacional especializado no município de Pinhais, apesar de ainda existirem crianças matriculadas em instituições especializadas e/ou nas APAEs.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2009), o AEE tem por finalidade complementar a escolarização do aluno público-alvo da educação especial com caráter complementar, e não substitutivo, em razão dessa oferta estimular sua participação e autonomia dentro e fora do ambiente escolar regular. Além disso, as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, precisam conviver com seus pares em centros municipais de educação infantil, permitindo sua socialização, por meio da exploração e desenvolvimento de suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Fica perceptível que independente das políticas estarem direcionadas à educação na perspectiva da educação inclusiva, tendo como princípio o acesso das

crianças com deficiência física neuromotora/paralisia na educação infantil na escola regular com AEE, ainda se observa que o município de Colombo não oferta o AEE em escola regular.

Quanto às matrículas das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na esfera administrativa pública, Centros Municipais de Educação Infantil, se os dados fossem colocados em proporção, o número de crianças atendidas com a população dos municípios, Colombo ficaria com pouco atendimento em relação à Pinhais. Essa divergência mostra que muitas dessas crianças podem estar sendo matriculados em caráter substitutivo, com apoio do Poder Público. Isso que dizer que as Políticas Públicas, continuam financiando as instituições filantrópicas.

Ao analisar a pesquisa realizada por Nunes (2015), aponta-se um grande desafio em desenvolver o que expressam as Leis em assegurar a educação como direito de todos os cidadãos, ainda mais quando se referencia o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial na educação infantil de dependência administrativa municipal, ficando depreendido um número reduzido de matrículas realizadas nesta etapa.

Também, perante os dados apresentados, percebe-se que a escola de educação regular não absorve esses alunos na educação infantil, logo, pode-se inferir que o Terceiro Setor, representado pelas instituições privadas conveniadas com o Poder Público, se fortaleceu no município de Colombo, realidade pouca evidenciada no município de Pinhais. Contudo, é interessante ressaltar que as instituições sobrevivem com recursos públicos, mediante a manutenção do Estado, o que, de acordo com Silva (2003), significa que a Educação Especial continua assumindo um caráter assistencial na política educacional brasileira.

Nessa mesma perspectiva, Bueno e Meletti (2011) contribuem expondo que há pouco incentivo para a elaboração de políticas educacionais direcionadas para alunos com deficiência na educação infantil, nas escolas de ensino regular, fato observado no reduzido número de matrículas neste nível de ensino. Destaca-se, ainda, que o incentivo às instituições privadas é realizado com a oferta de verbas públicas para o seu financiamento, materializando-se como um instrumento legal.

Tentando compreender essa realidade nos municípios pesquisados, procurou-se investigar se essa realidade acontece no Brasil. Assim, descobriu-se que os dados estatísticos apresentaram aumento gradativo no número de matrículas

para a educação especial em nível nacional, porém, o Estado do Paraná possui o menor índice percentual de alunos público-alvo da educação especial incluídos em sala comum, chegando a variar entre 50,1% a 70% em relação ao Brasil, segundo o Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2016).

A enorme desarmonia que se encontra o Estado do Paraná em relação aos demais Estados do Brasil é surpreendente, em razão do mesmo ser considerado modelo no que se refere desenvolvimento socioeconômico, pelo fato de se constatar que tal contexto não está sendo prerrogativa, para que as políticas educacionais na perspectiva inclusiva sejam cumpridas, pois existe o descompasso, entre o que estabelece as diretrizes estabelecidas pelo documento da PNEEI (BRASIL, 2008) e o que o Paraná executa, tendo como consequência a marginalização social da criança com deficiência, mediante uma educação excludente.

Ao consultarmos a Deliberação nº 02/2016, que dispõe sobre normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (2016), o documento indica que a educação especial poderá ser ofertada tanto na rede regular de ensino quanto nas instituições especializadas, conveniadas ou não.

Isto é, destaca-se que a configuração da educação especial se encontra discrepante com os dados nacionais, pelo fato do caráter substitutivo à escolarização do ensino regular pela educação especial de alunos com deficiência (inclusive com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral), ainda ser acentuado nessa região.

Com isso, considera-se que as classes especiais acabaram, todavia, as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral ao contrário de migrarem para os centros municipais de educação infantil, foram matriculadas nas instituições especializadas e/ou nas APAEs. Nesse sentido, a porta de entrada é a APAE, para ver se haverá a possibilidade desta criança ir para a educação regular posteriormente, porque a política é de institucionalização, em razão da singularidade do Estado do Paraná que pratica esse modelo, o diferenciando do restante do Brasil.

Mediante essa constatação, se analisou o Documento Base – Plano Municipal de Educação de Colombo (2015) e o Plano Municipal de Educação de Pinhais (2015), respectivamente. No Plano do município de Colombo o caráter substitutivo da educação especial também é presente, ou seja, dos 1.142 alunos público-alvo da educação especial que o município atende, aproximadamente 66% estão na Escola Especial (APAE) ou em classes especiais. Já em Pinhais, o

documento norteador para as ações pedagógicas no município, discorre que no “Art. 4º que o Plano Municipal de Educação assegurará: [...] III – o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional incluso em todos os níveis, etapas e modalidades; [...]”. (PINHAIS, 2015, p. 01/02).

Nesse sentido, mesmo que ainda exista lacunas que precisam ser preenchidas, em ambos os municípios, como a desigualdade nas oportunidades de acesso e permanência de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil. É necessário modificar essa situação com a implementação e/ou a solidificação da política do AEE nos municípios, com apoio permanente a essas crianças e parcerias intersetoriais entre Educação e Saúde para a inclusão da criança na educação infantil.

4.2 A educação de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na percepção dos gestores, professores e familiares

A pesquisa de campo nos municípios de Colombo e de Pinhais, ocorreu mediante a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, com o Parecer sob o nº. 2.211.140. O processo de coleta de dados nesses dois municípios se desenvolveu posteriormente à reestruturação do projeto de pesquisa, entre os meses de fevereiro e março de 2017, a partir de contato via telefone e/ou correspondência eletrônica (e-mail) com a Secretaria Municipal de Educação dos municípios.

O primeiro contato presencial aconteceu no mês de abril de 2017, em ambos os municípios. Primeiramente, me desloquei à Colombo por meio de transporte coletivo; nesse momento ainda não conhecia esse município, já que resido em Curitiba há pouco tempo em razão de meus estudos. Conforme o trajeto do ônibus avançava, fui observando na paisagem outra realidade, revelando a desigualdade social presente, característica acentuada da Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Como morador da região central de Curitiba o acesso a bens e serviços é facilitada, a arquitetura urbana é modelizada em razão da cidade ser turística e avaliada como modelo de planejamento urbano.

Ao chegar a Colombo fui à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ao me apresentar me encaminharam à Divisão de Educação Especial. Já na Divisão, fui

muito bem recebido pela Gestora da Educação Especial e a partir da exposição breve que justificava minha presença, houve uma conversa significativa e o consentimento pela profissional para fazer a pesquisa. Posteriormente, ocorreu uma solicitação para eu retornar após duas semanas, em razão de organização administrativa... Mediante um prévio planejamento, ao sair de Colombo, me dirigi a Pinhais, município que conheci superficialmente, pelo fato de que morei lá por “semanas” antes de me estabelecer em Curitiba. O caminho a percorrer tornou-se mais fácil e familiar.

Em conformidade com o e-mail recebido da SEMED de Pinhais, anteriormente, fui ao Protocolo Geral da Prefeitura Municipal, com uma Carta Síntese em mãos de acordo com as orientações realizadas por meio da correspondência eletrônica, para a realização de pesquisa. No protocolo, realizei a abertura para a concessão da minha pesquisa, ou seja, o pesquisador somente pode iniciar a investigação após a aprovação pela Secretária Municipal de Educação e pela Gestora da Educação Especial de Pinhais, o que ocorreu após vinte dias por meio de um telefonema.

A participação das gestoras dos municípios ocorreu em duas fases: a primeira, aplicação de questionário (APÊNDICE B) e a segunda, por meio de entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). Já com as professoras e cuidadoras que atendem e acompanham as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral e com os familiares ocorreu apenas a entrevista semiestruturada (APÊNDICES D e E respectivamente).

Evidencio que, antes e durante esse momento, fui construindo paulatinamente a identidade de pesquisador, em razão do percurso relatado no início desta seção. Além disso, considero que diante dos inúmeros e-mails enviados às instituições sem resposta, percebi que se quisesse que a pesquisa ocorresse de fato precisava ousar e ter maturidade e autonomia acadêmica. Ressalto que, a incorporação dessas atitudes foi essencial em variados momentos de dialogia em colaboração com a minha orientadora. Agradeço a ela por me fazer querer a aprender voar, em um momento que ainda não me sentia seguro. Mas ele chegou, e voei...

Assim, minha pesquisa contemplou entrevistas desde as Gestoras da Educação Especial, passando pelas professoras, até chegar às mães de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Para não haver quebra de

anonimato no que diz respeito a questões éticas, houve a escolha dos pseudônimos para se retratar os sujeitos da pesquisa, que possuem a finalidade de manter sigilo sobre suas identidades, como recomendam as orientações da ética na pesquisa.

Também, a escolha dos nomes dos participantes seguiu um critério que permitisse a associação com os sujeitos e sua origem. A primeira letra do nome e sobrenome da pessoa remeterá ao cargo ou função, ou se é mãe ou criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, precedida ao nome da cidade que habita, exemplo: **G**estora da Educação Especial do município de **C**olombo, será representada como: **G**isela **C**ampelo e assim sucessivamente, porém, esse critério será modificado apenas para a Professora do AEE do município de Pinhais, que será representado: **P**oliana **A**rantes **P**inagé (**P**rofessora do **A**tendimento Educacional Especializado de **P**inhais).

A pesquisa contou com a participação dos seguintes sujeitos:

Quadro 3: Participantes da pesquisa.

SUJEITOS	MUNICÍPIOS	
	COLOMBO	PINHAIS
Gestoras da Educação Especial	Gisela Campelo	Gabriela Pereira
Professoras da Educação Infantil	Patrícia Coelho Paula Cambraia	Pâmela Paiva Penélope Pedrosa
Professora do AEE	Inexistente	Poliana Arantes Pinagé
Cuidadoras	Carla Cardoso Cláudia Cruz	Célia Pinheiro Camila Potiguar
Mães	Marta Costa Mara Camargo	Merian Pavanelo Mirtes Pontes
Crianças	Carlos Costa Celso Camargo	César Pavanelo Camilo Pontes

Fonte: Organização do autor (2017).

Além do Quadro 3 identificar cada participante, o Quadro 4 apresentará a descrição das características das profissionais que participaram da pesquisa, caracterizando apenas as profissionais de educação.

Quadro 4: Caracterização dos participantes da pesquisa.

Município	Profissional	Função	Nível de escolaridade	Experiência profissional
Colombo	Gisela Campelo	Gestora da Educação Especial	Psicologia/Universidade Tuiuti do Paraná (2005). Especialista em Concepção Sistêmica na Universidade Positivo.	Exerce a função de coordenadora da Educação Especial há 06 anos. Atua na área organizacional de uma empresa e realiza avaliação em outra empresa na Saúde Ocupacional do Trabalho. Está na Secretaria da Educação há 13 anos (04 anos psicoterapeuta, 03 anos avaliadora psicoeducacional e 06 anos coordenadora). Nas duas empresas 06 anos.
	Patrícia Coelho	Professora da Educação Infantil	Pedagogia/UFPR (2008). Especialista em Psicopedagogia/Faculdade São Braz.	Atua no município há 06 anos, sendo que 03 deles esteve na direção de unidade educacional.
	Paula Cambraia	Professora da Educação Infantil	Magistério. Pedagogia - Universidade Positivo (em curso)	É concursada há 05 anos, atualmente trabalha no Maternal I, apresenta experiência em Berçário e Maternal I e II.
	Carla Cardoso	Cuidadora	Pedagogia Universidade Positivo (2009). Especialista em Educação Especial - Área da Deficiência Física.	É Educadora Infantil, mas exerce tutoria para o aluno com paralisia cerebral.
	Cláudia Cruz	Cuidadora	Pedagogia/Faculdade Pinhais (em curso)	É Assistente de Alunos. Há 03 anos é concursada na função.
Pinhais	Gabriela Pereira	Gestora da Educação Especial	Pedagogia/Universidade Positivo (2001) Especialização em Psicopedagogia (PUC), em Educação Especial (ITECNE), em Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (UFC/MEC) MBA em Gestão das Organizações Educacionais (OPET) Mestrado em Educação/ Universidade Federal do Paraná	Atua enquanto Gerente de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais desde 2008, mas esteve à frente desta modalidade também entre os anos de 2004/2005. Sua atuação enquanto psicopedagoga clínica possibilitou ser convidada para o cargo tendo em vista que, na época, trabalhava 20h em clínica e 20h enquanto supervisora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Pinhais num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e a gestora da educação especial havia solicitado exoneração.

Pinhais	Pâmela Paiva	Professora da Educação Infantil	Licenciatura em Pedagogia/Faculdade de Pinhais (2009).	Após 2 anos de estágio. Assumiu o cargo como educadora.
	Penélope Pedrosa	Professora da Educação Infantil	Pedagogia/Universidade Federal do Paraná (2010). Com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012).	Educadora infantil, atua na educação infantil desde 2010.
	Poliana Arantes Pinagé	Professora de Atendimento Educacional Especializado	Estudos Adicionais na área de Deficiência Auditiva e Deficiência visual Pedagogia/Universidade Positivo (2005). Especialista em Psicomotricidade.	Atua há 22 anos Educação Especial e desde 2016 no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
	Célia Pinheiro	Cuidadora	Magistério Pedagogia/Faculdade de Pinhais (em curso).	É Professora de Inclusão há dois anos.
	Camila Potiguar	Cuidadora	Formação de Docentes (em curso)	Trabalha como professora auxiliar da inclusão.

Fonte: Organizado pelo autor (2017).

Para realizar as fases da investigação, enviei correspondência eletrônica (e-mail) – fato explicitado anteriormente, como não houve resposta entrei em contato via telefone; quando me apresentava, informava que era um pesquisador que possuía deficiência física neuromotora/paralisia cerebral e realizava um breve relato sobre a minha pesquisa. Este fato, me parece, facilitou o acesso, pois diante dessa informação, a pesquisa era “automaticamente” liberada.

Os instrumentos de coleta de dados, como questionários e entrevistas foram estudados por mim (em apêndice), bem como a forma que iria abordar às gestoras da educação especial e demais participantes, visto que poderia haver algum imprevisto, como constrangimento. No entanto, tudo transcorreu tranquilamente, com boa receptividade por todos os participantes. As entrevistas foram transcritas pelo próprio pesquisador no momento da entrevista; os participantes demonstraram respeito pelo pesquisador, em razão da deficiência física neuromotora/paralisia cerebral.

A aplicação do questionário direcionado às gestoras da educação especial dos municípios de Colombo e Pinhais ocorreu antes das entrevistas, no intuito de observar os dados informados, tendo a intenção de modificar alguma pergunta, caso necessário, para posteriormente realizar a segunda etapa (entrevistas). O questionário objetivou coletar informações de caráter técnico-político-pedagógicas no que diz respeito à oferta e funcionamento da educação especial nesses municípios, sempre com ênfase direcionada à acessibilidade da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil.

De acordo com a Gestora da Educação Especial do município de Colombo, Gisela Campelo, no ano de 2017, havia quarenta e duas (42) unidades da educação infantil que fazem parte da Rede Municipal de Ensino. Também, não há registro de matrículas dessas crianças na Educação Infantil, frequentando Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional. Além disso, seis (06) crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral estavam matriculadas na Educação Infantil e não recebiam Atendimento Educacional Especializado. Registra-se dezenove (19) crianças matriculadas em Instituições Especializadas que, além da deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, há associação de outra deficiência, dessas, três (03) possuem deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Além disso, a gestora informou que não havia crianças em fila de espera nesse município.

Em relação a programas subsidiados pelo MEC/SECADI³², no município de Colombo não houve registros de unidades educacionais contempladas com salas de recursos multifuncionais destinadas à educação infantil para crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Nenhum professor deste nível de ensino recebeu formação continuada direcionada ao Atendimento Educacional Especializado, sob a forma de aperfeiçoamento ou especialização. A gestora da Educação Especial de Colombo expressou a inexistência de profissionais que atuam no AEE com crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral no município, observamos que se não há ofertar do AEE para essas crianças, possivelmente elas não participarão das ações pedagógicas, dificultando na aquisição da autonomia dentro e fora do CMEI. Esta realidade está refletida no projeto “Educação Infantil 100% Inclusiva – acesso, permanência e qualidade”, porque, ao não haver contrapartida do MEC/SECADI, mesmo o município disponibilizando os materiais³³, ressalta-se que estes são inadequados à faixa-etária da educação infantil.

Já no município de Pinhais, segundo a Gestora de Educação Especial (Gabriela Pereira), existiam quarenta e três (43) unidades da educação infantil. Nesse município, no ano de 2017, havia sete (07) crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral matriculadas na Educação Infantil. Evidencia-se que cinco (05) crianças estavam matriculadas com Atendimento Educacional Especializado, três (03) matriculadas em Instituições Especializadas e não possuía a existência de fila de espera.

Dos programas subsidiados pelo MEC/SECADI, havia quatro unidades educacionais contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs (duas completas e duas parcialmente), sendo interessante observar que o município aderiu às SRMs para a educação infantil, a partir do ano de 2011.

Também, o MEC/SECADI, no ano de 2012, ofertou formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado em nível de aperfeiçoamento (dois professores) e, em nível de especialização (dois professores), no ano de 2009.

³² Os dados dos referidos programas se repetem anteriormente.

³³ Os materiais do projeto “Educação Infantil 100% Inclusiva – acesso, permanência e qualidade”, são: mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.

Evidencia-se que das doze (12) SRMs do município, dez (10) atendiam crianças matriculadas na educação infantil, mas somente duas (02) SRMs atendiam crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Considera-se também que o município conta com um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado às Deficiências Sensoriais (CADS) que atende uma criança com deficiência física neuromotora, que apresenta baixa visão (deficiência múltipla). Existe uma escola da educação básica que funciona na modalidade da educação especial³⁴, possui uma sala de recursos multifuncional de AEE, que atende crianças da educação infantil com deficiência física neuromotora, com a atuação de 05 profissionais.

Os materiais disponibilizados pelo MEC/SECADI para o projeto “Educação Infantil 100% Inclusiva – acesso, permanência e qualidade” são adequados às necessidades de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, mas, são inadequados à faixa etária atendida e, interesses e necessidades das crianças pequenas, segundo a gestora da educação especial, Gabriela Pereira.

Quadro 5: Síntese dos dados técnico-político-pedagógicos dos municípios coletados em 2017.

Município	Colombo	Pinhais
Unidades Educacionais (Centros Municipais de Educação Infantil)	42	43
Crianças que frequentam o AEE/SEM	Inexistente	05
Crianças sem AEE/SRM	06	07
Crianças em Instituições Especializadas	03	03
Crianças em fila de espera	Inexistente	Inexistente
Salas de Recursos Multifuncionais	Inexistente	04 (02 completas 02 – parciais)
Formação para profissionais que atuam no AEE	Inexistente	04 (02 Aperfeiçoamento 02 Especialização)
Recursos Materiais do Projeto “Educação Infantil 100% Inclusiva – acesso, permanência e qualidade”	Inadequados	Inadequados

Fonte: Organização do autor (2017)

Esses dados gerais permitiram uma visualização da infraestrutura das políticas do AEE nos dois municípios, com o propósito de avançar na investigação e

³⁴ Essa instituição é a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

identificar se elas estão sendo efetivadas no que se refere ao acesso das crianças anteriormente já evidenciado.

Comparativamente, percebemos que Pinhais, por ser um município novo, com melhores condições socioeconômicas e com uma proposta de Governo direcionado à consolidação das políticas públicas no intuito de desenvolver a equidade social, apresenta investimentos em todas áreas, sobretudo, na educação; observamos o desenvolvimento da modalidade de educação especial, o que possibilita a garantia do acesso de crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil, em conformidade ao que estabelece o texto da PNEEI (2008). No município de Colombo, há um descompasso entre o estabelecido nos textos legais e o que se observou na prática. Com recursos inferiores aos arrecadados por esse município (comparativamente a Pinhais), observa-se carência de investimentos públicos na educação, sobretudo quanto ao estabelecimento de políticas que viabilizem o acesso e a permanência de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil.

Tendo como elemento norteador a nossa pergunta de pesquisa de quais seriam os desdobramentos e conquistas na escolarização das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil, na percepção de pais e profissionais da educação, apresentamos fragmentos mais importantes das entrevistas semiestruturadas³⁵ realizadas com as Gestoras da Educação Especial, posteriormente com os Profissionais do Ensino Regular e Educação Especial e por último com as Mães.

Segundo a gestora da educação especial Gisela Campelo *“todos os alunos com paralisia cerebral na Educação Infantil, tem um tutor para atendê-lo e material, alimentação adaptada supervisionada pelo setor da merenda escolar da secretaria (nutricionista) e os materiais com os recursos da prefeitura”*. Nesse momento, observamos que contratar profissionais da educação, direcionada à acessibilidade dessas crianças é oportunizar e instigar sua participação em atividades pedagógicas direcionando-as para aquisição da autonomia.

Além disso, com a contratação desses profissionais, o Artigo IV que prevê o Direito à Educação da Lei da Inclusão possivelmente está sendo cumprido, todavia, observamos que garantir a matrícula é um grande passo, mas é necessário garantir

³⁵Transcrição integral das entrevistas encontra-se no Apêndice F.

a permanência dessa criança, mediante o Atendimento Educacional Especializado para potencializar o seu desenvolvimento.

De acordo com a gestora, há *“19 crianças que estão matriculadas em Instituições Especializadas, com a observação que além da deficiência física neuromotora/paralisia cerebral há a associação de outra deficiência, destas, apenas 03 possui a deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Não há crianças em fila de espera nesse município”*.

É interessante observar que independente de haver matrículas de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral nos CMEIs, os dados censitários (2008-2016) expõem que essas crianças continuam sendo matriculadas em entidades filantrópicas, mantidas pelo poder público. O caráter de educação assistencialista ainda continua presente neste município, retirando o direito da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral de acessar a educação infantil na esfera pública, contexto que reafirma os estudos sobre “Escolas de educação especial no Brasil: uma análise do público e do privado a partir de indicadores sociais”, realizados por Quiles e Gonçalves, no ano de 2013.

Para a gestora da educação especial do município de Colombo, *“nenhum professor deste nível de ensino [educação especial] recebeu formação continuada direcionada ao Atendimento Educacional Especializado, visto que não há neste município profissionais que atuam no AEE com crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral”*. Prosseguindo com o seu relato, *“o município não recebe recursos do MEC/SECADI do programa „Educação Infantil 100% Inclusiva – acesso, permanência e qualidade”*, o que há são recursos da Prefeitura de Colombo”.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), precisam ser materializadas nesse município, para atender as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil. Como também, o município de Colombo precisa construir uma Política Municipal específica para atender as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil.

Em conformidade com Gisela Campelo o processo de avaliação para o atendimento educacional especializado de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil, *“é realizada conforme a potencialidade do aluno, respeitando suas necessidades, mediante laudo médico”*.

Como se observou no relato da gestora Gabriela Pereira, essa também a exigência do laudo médico é uma prática no município de Pinhais: *“o processo de avaliação é realizado em etapas, as quais envolvem anamnese com os pais e/ou responsáveis, observação da criança na escola, coleta de dados com equipe escolar, análise da estrutura espacial da escola, entre outros aspectos que se tornarem relevantes”. [...]*

“Além de todo este relato realizado na anamnese os pais e/ou responsáveis apresentam exames e laudo(s) médico(s), caso a criança os tenha, e referem se a criança realiza atendimentos clínicos e acompanhamentos médicos/terapêuticos, se faz uso de medicação e/ou foi submetida a procedimentos cirúrgicos”.

Concordamos que o diagnóstico médico é um documento importante, razão pela qual há uma Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), utilizada em nível mundial, permitindo a padronização de classificações, a aplicação de estatísticas e o desenvolvimento de pesquisas na Medicina, favorecendo o tratamento e, quando possível, a cura dos quadros identificados. No entanto, o laudo/diagnóstico não é, e nem pode ser, imperativo para matricular alunos público alvo da educação especial, por não possuir finalidades pedagógicas (BRASIL, 2004). Na grande maioria dos casos que envolvem crianças de classes mais pobres e desfavorecidas, sem acesso a serviços de saúde, a espera pela consulta médica e realização de exames é demasiadamente prolongada e impede que ela receba um diagnóstico precocemente, como seria adequado em situação de vulnerabilidade. A exigência desse documento para o AEE é uma forma de discriminação e exclusão, pois pode atrasar a matrícula e acesso ao atendimento.

Estabelecido o contato com um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Colombo³⁶, com a finalidade de realizar entrevistas semiestruturadas, obtive a participação de duas professoras e duas cuidadoras³⁷ respectivamente, que foram receptivas comigo.

Ao entrevistar a professora Patrícia Coelho, ela nos coloca: *“eu sinto falta de uma educação continuada permanente para atender o público alvo da educação especial”*. Castro e Facion (2009) expressam que, a formação continuada do

³⁶ As análises das entrevistas serão feitas primeiramente do município de Colombo e, após do município de Pinhais.

³⁷ É um profissional contratado especificamente para apoiar nas questões de saúde, higiene, mobilidade e/ou deslocamentos do aluno com deficiência, seja com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Isto é, o cuidador não desenvolve questões relacionadas currículo e nem atividades de sala de aula (BRASIL, 2008).

professor não deve atentar-se somente à atualização técnica, mas possibilitar a constante reflexão sobre sua ação pedagógica na perspectiva inclusiva.

Diante desse contexto, considero que as professoras e tutoras procuram fazer o que está ao seu alcance, em relação ao desenvolvimento das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Todavia, a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças não deve recair somente aos profissionais da educação, é preciso o apoio e suporte da Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento de um trabalho comprometido, sobretudo de qualidade para que a educação infantil na perspectiva da educação inclusiva se efetive. Nesse sentido, ratifico o meu pensamento com o posicionamento de Oliveira (2005) ao expor que há uma divergência entre o que expressa as Leis e o que é praticado nos ambientes educacionais, no que diz respeito às políticas governamentais não respeitarem e nem valorizarem os profissionais de educação.

A despeito das diretrizes das políticas públicas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, recorro ao discurso de outra professora, Paula Cambraia, tendo em vista o respeito que ela demonstrou ao se reportar à criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, quanto ao potencial de desenvolvimento demonstrado por seu aluno: *“ele tem potencial para se desenvolver, porque eu percebo que ele sabe, o cognitivo dele é normal, mas para isso a família tem que estimular ele, principalmente a mãe que, superprotege”*.

A superproteção pode ser uma atitude de pais de crianças com deficiência que reforçam a relação de dependência da família. O sentimento de perda em relação ao filho ideal é natural segundo Glat (2012), todos têm que ajudar a mãe (esposo, familiares e profissionais) a superar esse sentimento, em razão de que a dinâmica do convívio social precisa continuar. A superação depende de uma rede de apoio aos familiares, que envolvem o auxílio e/ou ajuda de profissionais, como o professor. Segundo Vigotski (1997), o professor precisa compreender a criança, pois ao entrar em contato com a cultura, ela irá produzir e adquirir conhecimentos, em decorrência de ser um sujeito sociável que, incidirá qualitativamente em seu desenvolvimento psicológico.

Evidencia-se que para a inclusão educacional acontecer, o Poder Público precisa concretizar as políticas para a educação especial realizando processos seletivos para contratar profissionais de apoio para auxiliar as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral no ambiente educacional. No CMEI

que ocorreu a pesquisa, houve a colaboração de duas profissionais, as cuidadoras Carla Cardoso e Cláudia Cruz.

No momento das entrevistas com as cuidadoras, a Coordenadora Pedagógica da unidade escolar encontrava-se na sala que me fora disponibilizada, tentei intervir no tocante ao sigilo da mesma, mas a profissional desejou permanecer no local e respeitei sua decisão. Todavia, notei certo constrangimento da professora Carla Cardoso relatar as situações pedagógicas, em razão dessa presença, ao contrário da professora Cláudia Cruz que ficou totalmente à vontade, esse momento foi analisado por mim com cuidado, em razão da presença de um pesquisador no meu local de trabalho, pelo fato de ir modificar por algumas horas minha dinâmica de trabalho.

Diante da seguinte pergunta: que tipos de apoios a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza para a inclusão da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral? Direcionada à cuidadora Cláudia Cruz, ela me colocou que: *“na medida do possível o apoio da Secretaria Municipal de Educação é bom... incluindo para profissionais especializados”*.

Ao analisar suas contribuições, percebi que embora a elaboração de políticas públicas direcionadas à educação especial serem iniciadas na década de 1990, observo que algumas encontram-se no campo teórico, por meio da garantia do direito da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado na educação infantil, o que resultaria em sua ação na sala de aula, com independência.

Em outro momento, participaram gentilmente da pesquisa a dona Marta Costa e dona Mara Camargo, ambas com a escolaridade de Ensino Médio e ocupação do lar, mães das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, matriculadas regularmente no Centro Municipal de Educação Infantil. Confesso que seus depoimentos fizeram lembrar algumas situações que povoaram/retornaram ao meu ser, mas me preparei psicologicamente para esse momento, face às crises existenciais e aos preconceitos sociais que, um dia, tive que passar.

Ao reportar sobre a matrícula de seu filho, dona Marta Costa, me contou que... *“foi bom, consegui logo uma vaga aqui. Me pediram os exames dele e eu*

trouxe, aí matricularam ele... Ele „fá“ no pré, sabe? Não, ele não recebe „aeel“³⁸ aqui, mas como te falei ele vai pra escola multidisciplinar a tarde. A escola tem condições sim, porque tem a cuidadora Carla Cardoso que cuida e gosta dele, eu gosto muito dela!”.

De acordo com esse contexto, depreende-se sua percepção da escola como um espaço caridoso, de bondade, até mesmo benevolente, em razão do seu filho encontrar-se matriculado. Ou seja, a despeito de seus direitos garantidos, a mãe precisa compreender que é obrigação do poder público garantir educação de qualidade ao seu filho, independentemente de ser público-alvo da educação especial.

Além disso, a concepção metafísica (espiritual) encontra-se em voga para buscar um apoio/sustentação a fim de ocultar o luto pela perda de um filho ideal que, tanto a sociedade questiona, ao querer normatizar as diferenças (SILVA, 2006). Assim, essa mãe, percebe o ambiente escolar, bem como o transporte que auxilia seu filho na locomoção para a escola especial no contraturno como uma benesse, permitindo inconscientemente que as políticas públicas direcionadas ao AEE não se consolidem.

A exigência que se cumpram as políticas de acessibilidade e inclusão para a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral é o instrumento que possibilita a conquista da cidadania, a partir da capacidade desse sujeito vir se colocar como autor e ator do seu próprio discurso, ao buscar uma sociedade inclusiva em meio às constantes resistências e lutas sociais.

As entrevistas no município de Pinhais ocorreram no mês de junho, com etapas semelhantes ao município de Colombo, com a participação das professoras da educação infantil das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, professoras da inclusão (cuidadoras), professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE e mães das crianças.

O processo de conquista da criança com deficiência na educação infantil é paulatino, requer paciência e persistência, é preciso investir na criança, concebê-la como um sujeito que possui potencialidades. Dentro desse contexto, segundo a professora Pâmela Paiva, a criança (César Pavanelo) quando chegou à sua sala de aula demonstrava pouca sociabilidade com os seus pares... *“No início professor, a*

³⁸ “aeel” é o mesmo que AEE – Atendimento Educacional Especializado.

falta de sociabilidade dele (criança), fez com que as crianças não se aproximassem. Porque ele era muito agressivo”.

“Houve um trabalho envolvendo música, brincadeiras, atividade de movimento coletivo no qual o César Pavanelo se desenvolveu muito”.

Para Vigotski (1997) devemos considerar todas as características das crianças com deficiência, sejam estas negativas ou positivas, concebendo o desenvolvimento o desenvolvimento futuro de suas funções psicológicas superiores por meio da cultura que, precisa ser estimulada e/ou aprimorada pelo professor.

Além disso, considera-se a criança precisa encontrar-se inserida nesse meio por meio de ações pedagógicas que a desafie a progredir. Percebe-se que para que esse estímulo seja benéfico é preciso que aconteça o trabalho em conjunto do professor da sala comum com o professor do AEE.

Nessa perspectiva, segundo outra profissional participante, a professora Penélope Pedrosa, me relatou que, as práticas que têm mais lhe auxiliado com a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral em sala de aula *“é a integração do AEE com o CMEI, pois a professora que faz o atendimento frequenta o CMEI quinzenalmente, para acompanhar o aluno na rotina de sala de aula. No caso específico do Camilo Pontes, atividades que envolvam músicas auxiliam e despertam interesse”.*

O trabalho colaborativo entre professores da sala comum e do AEE é importante em razão de complementar conhecimentos, experiências e pontos de vista, tendo a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral a principal beneficiada, no que se refere à construção de uma escola com perspectivas inclusivas.

Capelline (2011) expressa que o desenvolvimento centrado na criança com deficiência irá aperfeiçoar seus conceitos por intermédio da colaboração, interdisciplinaridade, sensibilização, favorecendo no processo de inclusão escolar.

Ainda segundo a professora Penélope Pedrosa, o Camilo *“precisa ser estimulado ao realizar atividades, pois frequentemente se recusa em desenvolvê-las”.*

“Para o ensino fundamental e/ou médio ele precisa superar esse obstáculo. Desse modo, concluirá essas etapas, aprendendo e desenvolvendo-se efetivamente”.

Observa-se que a professora tem interesse em desenvolver essa criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, visto que seu olhar acolhedor,

o estimula, respeita e inclui, possibilita o desenvolvimento de suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Logo, para Vigotski (1997), a criança tem que ser vista por completo pelo professor, com possibilidade de desenvolver propostas pedagógicas que estejam centradas no desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Também, de acordo com a professora de inclusão (cuidadora) Célia Pinheiro, as práticas que têm mais lhe auxiliado com a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral em sala de aula é *“a tentativa de interação dele com os outros colegas de turma tem dado resultado, ele está sempre presente e participando da rotina de sala de aula”*.

Para Mello (2015) a criança tem que aprender a se apropriar das qualidades humanas, estar junto, presente, nos processos. Tem que educar as crianças para a curiosidade, ao atribuir à inteligência a formação de uma personalidade equilibrada e solidária, que possa ser livre para explorar e conhecer, com o objetivo de saber e aprender.

Com isso, a presente professora acredita que se a criança *“continuar frequentando o ensino regular e fazendo os acompanhamentos necessários, tendo sempre o apoio da família, professores e todos que o acompanham a sua trajetória poderá concluir os estudos até o final”*.

Além disso, segundo a professora Poliana Arantes Pinagé (professora do AEE, das crianças César Pavanelo e Camilo Pontes), o trabalho pedagógico é sempre realizado com a seguinte interface: professoras do ensino regular, professora do AEE e família. Nesse sentido, para a participante, as práticas educativas que mais lhe auxiliam com as crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral no seu atendimento educacional especializado é a *“colaboração das professoras do CMEI com o meu Atendimento”*.

Considero que a realidade se mostra em concordância ao que prevê as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009) ao estabelecer no Art. 13 as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: *“[...] VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...]”*. (BRASIL, 2009, p. 03).

Nessa perspectiva, ressalta-se que esse trabalho colaborativo possibilita a troca de experiências conforme as especificidades de cada núcleo (educacional e

familiar), tendo sempre em mente o desenvolvimento e a aprendizagem necessária da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, possibilitando que sua permanência na educação na infantil seja efetiva.

Em conversa com a dona Merian Pavanelo, com Ensino Médio, autônoma, mãe da criança César Pavanelo, percebi que apesar das políticas públicas para educação especial e inclusão estar sendo praticadas no município de Pinhais, ainda há muito que avançar. Segundo seu relato, ela precisa se deslocar para outro município para que seu filho receba o atendimento (tratamento). O César Pavanelo *“[...] faz terapia ocupacional, fisioterapia e equoterapia. Eu levo o Cesinha com a ajuda do meu sogro de carro, em Santa Felicidade”*.

Nesse contexto, evidencia-se que a mãe tem que se deslocar para outro município da região metropolitana de Curitiba, em um bairro longínquo em busca de atendimento para o filho que tem deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Essa realidade infringe o que é estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e também rejeitada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que prevê o atendimento educacional especializado próximo à residência da criança com deficiência.

Fato contraditório e presente que fez-me recordar da década de 1980, quando meus pais e eu, nos deslocávamos para outro Estado com a finalidade de realizar os tratamentos clínico-terapêuticos, indicando nesse contexto que, independentemente da constituição de políticas públicas não há concretude nas ações, contribuindo para a permanência das injustiças sociais, ao não oferecer atendimentos essenciais e de qualidade para o desenvolvimento dessa criança próxima a sua residência.

Assim, ao perguntar a mãe, dona Merian Pavanelo, o que ela espera do futuro do seu filho, em relação se ele concluirá o ensino fundamental, o médio e o superior, ela considera que, o César Pavanelo *“[...] teve um bom desenvolvimento na escola, já sabe falar, a comunicação com outras pessoas, começou a andar. Acredito que ele tem potencialidade de se desenvolver na escola”*.

Acreditar no desenvolvimento do filho com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral é primordial para que ele venha conquistar autonomia e independência, conquistando seu espaço com possibilidades de se posicionar criticamente sobre seus gostos, desejos, necessidades, receios, frustrações e êxitos,

buscando ousar para construir uma identidade própria rompendo com as amarras simbólicas impostas pelo social.

Em síntese, o momento das entrevistas ampliou meu olhar de pesquisador, cuja identidade estará sempre inacabada, desmistificando a possibilidade, bem como a oportunidade de ir a campo, com a confrontação do que está expresso na literatura e nos documentos legais, ao perceber o que possivelmente não é aparente, ou então, comprovar algo que estava no campo das ideias, mas que com um estudo de mais afinco pude constatar, ainda que tenha produção de políticas públicas na perspectiva inclusiva, o direito de acesso das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral é cerceado, negado, ou ofertado parcialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto deste estudo tratou da análise e desdobramentos da política de educação especial/inclusiva na escolarização da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil. Embora as pesquisas sobre as diferenças no ambiente escolar encontrem-se bastante desenvolvidas no campo da educação especial na perspectiva inclusiva, o debate acerca do acesso e permanência da política educacional para essa criança é uma temática pouco explorada que necessita de aprofundamento investigativo.

Em que pese a relevância temática da investigação e a potencial contribuição teórico-metodológica para a efetivação de práticas inclusivas nas escolas, os trabalhos já publicados apresentam os elementos de discussão, diferente dos quais propus neste estudo, que teve como objetivo analisar a educação especial na perspectiva inclusiva das crianças com deficiência física neuromotora/paralisa cerebral, na educação infantil, em municípios de Colombo e Pinhais, da Região Metropolitana de Curitiba.

Nosso esforço se dirigiu em busca de respostas sobre como os discursos legais e acadêmicos repercutem na política de educação especial na perspectiva inclusiva para alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, a partir de 2008 e quais os desdobramentos e conquistas na escolarização das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil, na percepção de pais e profissionais da educação?

O estudo revelou que a maioria dos discursos teóricos (teses, dissertações e artigos) sobre a educação das crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral ainda se encontram aliados à concepção clínico-terapêutica, cuja narrativa mestra situa a criança a partir da patologização de sua condição e de sua reabilitação, supondo que, somente assim, sua inclusão poderá acontecer no ensino regular. Este fato predomina na coleta de dados empíricos, apesar de haver políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva em construção, desde a década de 1990.

Nesse sentido esta pesquisa procurou problematizar esse discurso/concepção já cristalizado, evidenciando que é preciso avançar para um discurso/concepção socioantropológica que norteie a educação dessa criança, considerando e respeitando as diferenças individuais, modos de ser, aprender e se

comunicar, que caracterizam necessidades singulares no processo de escolarização.

A escolha do município de Colombo e de Pinhais foi em decorrência da aplicabilidade de políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva no segundo município, também se registra que os dados expostos anteriormente não tiveram a intenção de serem comparados, bem como a fala de cada participante, em razão de se respeitar o “lugar” de discurso destes.

No que se refere à configuração sócio-político-econômica dos municípios, percebeu-se que apesar a extensão territorial do município de Colombo ser maior que a do município de Pinhais, a projeção econômica da renda *per capita* é muito maior em Pinhais. Assim sendo, os dados apontaram que o município de Pinhais por ser mais novo, com sua fundação em 1992, e por ter menos pessoas, ele ainda consegue ser mais efetivo na concretização de ações no contexto da educação inclusiva, do que o município de Colombo, que data sua fundação no ano de 1980.

A hipótese de que o direito ao acesso de crianças com deficiência física neuromotora apresenta dificuldades para ser materializado na educação infantil, mesmo que ocorram investimentos do Governo Federal em programas de educação especial, se confirmou, pelo fato de que suas matrículas são significativas em instituições filantrópicas, mediante a presença do caráter substitutivo da escolarização.

Essa realidade é comprovada na análise documental realizada envolvendo a Deliberação nº. 02 de 15 de setembro de 2016, que rege as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, como, também, no Plano Municipal de Educação do município de Colombo e de Pinhais. Conforme nossas análises, Colombo apresenta um documento norteador bem elaborado, no entanto, o município ainda não disponibiliza o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral. Já em Pinhais, as políticas encontram-se constituídas, em razão da oferta do AEE a essas crianças. Em Pinhais, observa-se maior alinhamento com a política do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil da rede regular de ensino na perspectiva inclusiva, apesar de ainda existirem matrículas em instituições especializadas.

Do mesmo modo, em ambos os municípios pesquisados, a apresentação do laudo médico ainda é requisito nas etapas de avaliação para atendimento da criança

com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, embora a legislação seja explícita quanto a ilegalidade de exigir condicionantes para a matrícula de crianças com deficiência e a literatura do campo problematize que laudos médicos não devem ter centralidade para a matrícula e/ou nortear ações/situações pedagógicas dessa criança na educação infantil.

Em busca de nosso propósito, ao interpretamos as políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva em prática, muitas vezes ocorre superficialmente, sem a efetividade de praticar o que está expresso nos documentos legais, como também em textos (pesquisas) acadêmicos que divergem da realidade das pessoas com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, representadas como sujeitos que precisam ser normalizados.

No entanto, chama-se a atenção para que com a construção dessas políticas houve avanços no campo educacional, assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, pelo fato de elas serem abertas e promissoras, em face de conceber a criança por completa e não se restringir à sua condição biológica, ética, socioeconômica, cultural..., mas acima de tudo, respeitá-la.

Em relação à população com deficiência do município de Curitiba, de acordo com o IBGE (2010), a capital do Paraná possui 1.752.000, destes, 354.964 pessoas com deficiência (PcD), o que corresponde a 20.26% da população, sendo que 95.335 com deficiência física e/ou motora (26.85% da amostra), evidencio que de acordo com os Cadernos do IPARDES, as crianças com deficiência na faixa-etária de 0 a 5 anos de idades, encontram-se matriculadas em instituições privadas, o que representa, carência de execução das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, tendo como consequência sua exclusão educacional.

Ao que se refere a verificar os dados censitários entre os interstícios de 2008 a 2016, da população com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil nos municípios pesquisados, houve um acréscimo nas matrículas durante esses oito anos. Pois, no ano de 2008, no município de Colombo foram aproximadamente 04 crianças matriculadas e 05 em Pinhais. Em 2016, esse número cresce para 07 em Colombo e 08 em Pinhais. Contudo, o número das matrículas não reflete na inclusão escolar dessas crianças, em razão de as instituições especializadas serem predominantes no atendimento, representando um antagonismo entre o que prevê a PNEEI, desde o ano de 2008, e o que se pratica.

Esse contexto ficou nítido nos enunciados das gestoras da educação especial, professoras da educação infantil, professora do Atendimento Educacional Especializado, cuidadoras e mães, ao buscarmos conhecer suas concepções e percepções sobre a educação da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na faixa de 0 a 5 anos de idade.

Suas considerações revelaram-nos que, independentemente de existir o setor específico da educação na Secretaria Municipal de Educação de Colombo, é necessário um amplo investimento na educação dessas crianças na educação infantil, pois há carência de formação inicial e continuada para os professores e ausência de AEE para as crianças, na faixa etária de 0 a 5 anos.

Em Pinhais, os problemas que são comuns ao município de Colombo são a necessidade de transporte para conduzir as crianças para realizar seus tratamentos clínicos e, até mesmo, frequentar os CMEIs; a falta de percepção de profissionais e mães em acreditar na potencialidade das crianças e ausência de esclarecimentos e conhecimentos das mães para exigir do Poder Público educação de qualidade para seus filhos.

O estudo realizado apontou que a aplicabilidade de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva para crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, na educação infantil, se diferencia nos municípios pesquisados, com carências na implementação da oferta do AEE; a colaboração permanente da SEMED por meio da gerência da Educação Especial nos CMEIs é fundamental para a transversalidade entre educação regular e educação comum; a remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas que impedem a aprendizagem e a participação na escola; a ampliação do acesso e permanência de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil.

Por fim, é preciso um amplo investimento na formação docente sobre o direito à Educação das crianças na educação infantil, contemplando as gestoras da educação especial, as professoras da educação infantil, as professoras do Atendimento Educacional Especializado, as cuidadoras e mães/familiares.

Vale destacar as dificuldades encontradas no desenvolvimento da investigação, pela carência de estudos acadêmicos envolvendo a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação especial para compor o escopo da revisão bibliográfica; da mesma forma, a dificuldade de acesso aos

dados censitários sobre o número de matrículas de crianças com essa deficiência na educação infantil e na educação especial dos municípios pesquisados, a fim de extrair o percentual e efetividade do direito ao acesso. Embora tenha sido plena a receptividade das pessoas que gentilmente participaram da minha pesquisa, pelas razões expostas, minha dificuldade inicial de realizar a empiria, em razão do meu percurso pessoal e acadêmico.

Além disso, ressalto que mesmo que esse estudo não tivesse a pretensão de ser uma pesquisa participante, que exige o distanciamento do “pesquisador”, questiono: como evitar a “neutralidade” e manter a distância necessária do sujeito/história de vida e pesquisador? Se ela (pesquisa) me constitui, parte do que sou. Desse modo, o estudo me possibilitou um novo olhar, em face de conceber o mundo, as relações e, sobretudo, as pessoas, por meio da incorporação e a construção paulatina identitária de pesquisador, felizmente em uma dialogia respeitosa, cuidadosa, profissional e ética estabelecida pela minha orientadora.

Nesse sentido, em razão da singularidade representada pela minha alteridade enquanto pessoa com deficiência, propus desmistificar a possível captura de um corpo anormal, que a sociedade precisa aprisionar na insistência desnecessária para normatizar e agir como um ser subserviente a serviço desta. Assim, procurei mostrar a constituição paulatina do ator e produtor de discursos que propõem a quebra simbólica de estereótipos, estigmas e/ou preconceitos sociais, na busca de uma personalidade própria, por meio de embates e persistências recorrentes.

Além disso, inserção da escrita acadêmica se mostrou em um desafio e constante aprendizado, já que a academia propiciou-me acrescentar ao meu texto um tom mais autoral, que por meio das palavras retrata minhas impressões sociais, minha subjetividade daquilo que acredito, vivo, luto e resisto no cotidiano, como também ir a campo, tornando um momento de descobertas... Momentos de reflexão, introspecção, ousadia, contra o meu próprio eu e, sobretudo, contra o próximo, pois *“até onde posso vou deixando o melhor de mim... Se alguém não viu, foi porque não me sentiu com o coração”*. (Clarice Lispector).

Outrossim, independentemente do cientificismo que a academia exige, meu texto merece aprofundamentos para estudos futuros, como toda e qualquer pesquisa científica, pelas razões das temáticas e possíveis contribuições serem inesgotáveis.

Assim, (re)aprendi e hei de continuar aprendendo que é necessário compreender a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral, em sua totalidade e não com suas partes que, precisa ser moldada, para ser tolerada e aceita na sociedade, a partir de uma concepção que irá recuperá-la, e caso essa recuperação não dê um resultado positivo, a culpa será da criança, que está em constante construção.

Ou seja, não quero negar aqui os tratamentos clínicos que contribuem para o bem-estar da criança, mas é necessário desvencilhá-los do contexto educacional, no entanto, quando precisar, propor a articulação intersetorial entre educação e saúde. Logo, o desenvolvimento educacional desse sujeito tem que ser fundamentado na pedagogia da inclusão, no intuito de romper com as amarras sociais, para conquistar o direito de ser, estar e querer viver sua diferença!

“Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim.

[...] Teci um tapete floreado e no sonho me perdi.

[...] Entre pedras cresceu a minha poesia. Minha vida....

Quebrando pedras e plantando flores.

*Entre as pedras que me esmagavam,
levantei a pedra rude dos meus versos”.*

Cora Coralina.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista de Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

ALMEIDA, C.; TEZORI, R. C. S. Um olhar sobre a deficiência física no contexto educacional. In: DENARI, F. E. (Org.). **Educação especial**: reflexões sobre o que dizer e o fazer. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-31.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 13, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n1113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2016.

BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 215-233.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOBATH, B. **Actividad postural refleja anormal causada por lesiones cerebrales**. Buenos Aires: Panamericana, 1971.

BRAGA, L. W.; PAZ JÚNIOR, A. C. **Método Sarah**: reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral. São Paulo: Santos, 2008.

BRASIL. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. 4. ed. Brasília/DF: MEC, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Nota Técnica 04, de 23 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre a orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

_____. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física**. Brasília, DF: Mec, 2007.

_____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Senado, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 4. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Secretaria dos Direitos Humanos, 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Senado, 2013.

_____. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015,** que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado, 2015.

_____. **Políticas e Resultados 1995 – 2002: Educação Especial.** Brasília, DF: Mec, 2002.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuromotora. 2. ed. Brasília, DF: Mec/SEESP, 2006.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Especial:** 1988. V. 1 – Ensino Regular. Brasília, DF: Mec, 1991.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Especial:** 1988. V. 2 – Instituições Especializadas. Brasília, DF: Mec, 1991.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Especial:** 1981. V. 3. Brasília, DF: Mec, 1985.

_____. **Tendências e Desafios da Educação Especial.** Brasília, DF: SEESP, 1994.

_____. **Aviso Circular nº 277, de 8 de maio de 1996.** Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2008.** MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2009.** MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2010.** MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2011.** MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2012.** MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2013.** MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2014.** MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2015.** MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2016.** MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2016:** notas estatísticas. MEC/INEP/DEED. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/levantamentos/notasestatisticas>>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Ambiente e Educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008. Disponível: <http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_5_bruno.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 278-287, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://>>

<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2938>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; GIMENES, N. A. S. **A meta 1 do Plano Nacional de Educação**: observando o presente de olho no futuro. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 19 out. 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

CARDOSO, B. A. A.; CUNHA, E. B. J. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para crianças pequenas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

CASTRO, R. C. M.; FACION, J. R. A formação de professores. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2009.

CAZEIRO, A. P. M. **Um estudo sobre o domínio de conceitos básicos por crianças com paralisia cerebral e por crianças pré-escolares em função da forma de avaliação**. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Setor de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21112013-163306/pt-br.php>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

COLOMBO. **Documento Base – Plano Municipal de Educação de Colombo**. Colombo, PR. SEMED: 2015. Disponível em: <<http://portal.colombo.pr.gov.br/downloads/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-DE-COLOMBO.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

CORREIA, V. G. P. **Alunos com paralisia cerebral na escola**: linguagem, comunicação alternativa e processos educativos. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1083/1/Tese.Vasti%20Goncalves.texto.pdf>>. Acesso: 12 abr. 2016.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, Mar-Ago. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2015.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. 132 f. (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254176/1/Dainez_Debora_D.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

DEL CARMEM, M. A. Organização do currículo de educação infantil como ponto-chave de atenção à diversidade. In: ROSA, A. (Org.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DISCHINGER, R. C. R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência Física**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GABY – uma história verdadeira. Direção: Luis Mandoki. Estados Unidos; TriStar Pictures, 1987, 1 filme (110 min.), sonoro, legendado, color.

GARCÍA, M. T.; BEATÓN, G. A. **Necessidades educativas especiais**: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

GLAT, R. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília, SP: ABPEE, 2012.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ISRAEL, V. L.; BERTOLDI, A. L. S. **Deficiência físico-motora**: interface entre educação especial e repertório funcional. Curitiba: Ibpex, 2010.

KASSAR, M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p.

61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, 26, p. 140-149. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf.psoc/v26nspe/15.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

LEITE, J. M. R. S.; PRADO, G. F. **Paralisia cerebral**: aspectos fisioterapêuticos e clínicos. v. 12. nº. 1. São Paulo: USP, 2004.

LIMA, V. C. **Análise das interações professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala de aula regular**. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Setor de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3085>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

MANTOAN, M. T. **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATOS, J. A. S. **A escola e o percurso educativo de pessoas com paralisia cerebral**: um estudo de caso. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18858>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

MELLO, A. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 50, p. 1-12, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249>>. Acesso em: 23 out. 2017.

MENDES, G. M. L. Os estabelecidos e os outsiders: cegueira e inclusão no espaço escolar. **InterMeio** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 151-160, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2495>>. Acesso em: 16 out. 2017.

MENDES, E. G. A educação infantil e a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. In: _____. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Acesso em: 17 ago. 2016

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MURILLIO, P. C. O patológico e o anormal no olhar de Michel Foucault: um estudo sobre a identidade da criança com paralisia cerebral. **Kinesis – Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 2, n. 4, p. 159-174, dez./2010. Disponível em:

<<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Opatologicoeaoanormal.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

NUNES, M. I. C. **Crianças público alvo da educação especial na educação infantil**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Goiás. Catalão/GO, 2015. Disponível em: <http://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Monica_canuto.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

OLIVEIRA, A. N. P. **Políticas de inclusão escolar na educação infantil: um estudo no município de Cariacica-ES**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9020_DISSERTA%C7%C3O%20ANGELA%20-%20CD.pdf>. Acesso em: 10 mar 2017.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 05-23, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 15 out. 2016.

PARANÁ. **Deliberação nº. 02 de 15 de setembro de 2016, dispõe sobre Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Curitiba, PR: CEE/PR, 2016. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social: Caderno do município de Colombo/2017**. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social: Caderno do município de Pinhais/2017**. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

PASCULLI, A. G.; BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Interação de um aluno com paralisia cerebral com colegas de classe durante atividades lúdicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 587-600, Out.-Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a04v18n4.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

PINHAIS. **Lei nº. 1.658, de 24 de junho de 2015, dispõe sobre o novo Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências**. Pinhais, PR: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <<http://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-pinhais-pr>>. Acesso em: 21 out. 2017.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

POOLI, J. P. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento. **Educação & Realidade**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 1988. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/arquivos/35000/38500/11_38508.htm>. Acesso em: 23 abr. 2016.

QUILES, R. E. S.; GONÇALVES, T. G. G. L. Escolas de educação especial no Brasil: uma análise do público e do privado a partir dos indicadores sociais. In: DENARI, F. E. (Org.). **Educação especial**: reflexões sobre o que dizer e o fazer. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

QUINTÃO, T. T. Os media e a construção dos caras-pintadas. **Revista Anagrama**: Revista Interdisciplinar da Educação. 1. ed. São Paulo, ano 3, jul.-ago. 2010. Disponível em: <http://www.usp.br/anagrama.Quintao_caraspintadas.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

REBEL, M. F. *et al.* Prognóstico motor e perspectivas atuais na paralisia cerebral. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 2, n. 20, p. 342-350, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/download/19971/22055>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

REBELLATO, C.; NEGRINI, S. F. B. M. Informações e sugestões aos educadores do ensino infantil sobre alunos com deficiência física. In: COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. **Educação especial na educação infantil**: reflexões, informações e sugestões aos professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ROCHA, L. M. **A gestão da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba**: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2016. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43271/R%20%20D%20%20LOUIZE%20MARI%20DA%20ROCHA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 244-254, set-dez 2011. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2936>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. Políticas para a diversidade e educação especial a partir dos anos 1990. In: MARQUEZINE, M. C. et al (Orgs.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina, PR: ABPEE, 2009.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. Declaração de Salamanca e educação inclusiva. In: **3º Simpósio Educação e Comunicação – Infoinclusão**: possibilidades de ensinar e aprender, p. 77-87, 2012, Tiradentes, MG. Anais (on-line). Disponível em: <<http://www.geces.com.br/simposio/anais/anais2012>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: <<http://acessibilidade.ufg.br>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

SILVA, L. M. A. Deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133. dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

SILVA, L. G. S. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 4, p. 17-32, n. 2, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

O'SHEA, T. M. *Diagnosis, treatment, and prevention of cerebral palsy in near-term/ter infants*. **NIH-PA Author Manuscript**. Estados Unidos, v. 51, n. 4, p. 816-828, Dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3051278/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

TOMASEVSKI, K. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectogía. Madrid: Editorial Pedagógica, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS SOBRE DEFICIÊNCIA FÍSICA PUBLICADOS NOS ANAIS DO VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2016)

	Título	Palavras-chave
1	A (não) adoção de metodologias diferenciadas para inclusão de um aluno com paralisia cerebral	Educação Especial; Inclusão; Paralisia Cerebral.
2	A prática psicomotora como contribuição para crianças com deficiência física	Psicomotricidade; Educação; Crianças com deficiência física.
3	Avaliação de acessibilidade arquitetônica: rota percorrida por alunos com deficiência física na UFPA-Castanhal	Inclusão; Educação Superior; Acessibilidade arquitetônica.
4	Breve descrição da deficiência física e seu atendimento educacional	Educação Especial; Deficiência física; Recursos de acessibilidade.
5	Deficiência motora e o corpo cultural	Deficiência motora; Corpo orgânico; Corpo cultural.
6	Elaboração de um guia ilustrado de orientações a familiares de crianças com deficiência neuromotora	Relações profissional-família; Fisioterapia; Guias informativos
7	Estudo bibliográfico de processos avaliativos de crianças com paralisia cerebral	Educação Especial; Avaliação; Paralisia cerebral.
8	Percepção de competência de alunos com e sem deficiência física na execução de atividades escolares: uma análise comparativa	Educação Especial; Deficiência física; Percepção de competência.
9	Perspectiva de alunos com deficiência física sobre a acessibilidade arquitetônica na UFPA-Castanhal	Acessibilidade; Acessibilidade arquitetônica; Deficiência física.
10	Representações sociais sobre contexto psicossocial escolar do aluno com deficiência física	Representações sociais; Deficiência física; Contexto psicossocial.
11	Uso de jogos eletrônicos por crianças com deficiência física	Jogos eletrônicos; Educação Especial; Deficiência física

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social



QUESTIONÁRIO

I. UNIDADES ACESSÍVEIS

Município: _____

Responsável pelo preenchimento: _____

Data: _____

✓ **Total de unidades educacionais que fazem parte da Rede Municipal de Ensino**

• Educação Infantil: _____

✓ **Total de unidades educacionais que ofertam a Educação Infantil**

• Totalmente acessíveis: _____

• Parcialmente acessível: _____

• Sem acessibilidade: _____

**II. ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA/PARALISIA CEREBRAL
MATRICULADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Município: _____

Responsável pelo preenchimento: _____

Data: _____

Alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral matriculados na Educação Infantil com Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional

TIPO DE DEFICIENCIA	IDADE OU FAIXA ETÁRIA	TOTAL
Deficiência Física Neuromotora		
Paralisia Cerebral		

Alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral matriculados na Educação Infantil sem Atendimento Educacional Especializado

TIPO DE DEFICIENCIA	IDADE OU FAIXA ETÁRIA	TOTAL
Deficiência Física Neuromotora		
Paralisia Cerebral		

Alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral matriculados na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial ou Instituição Especializada

TIPO DE DEFICIENCIA	IDADE OU FAIXA ETÁRIA	TOTAL
Deficiência Física Neuromotora		
Paralisia Cerebral		

Alunos com deficiência física neuromotora/paralisia em fila de espera

TIPO DE DEFICIENCIA	IDADE OU FAIXA ETÁRIA	TOTAL
Deficiência Física Neuromotora		
Paralisia Cerebral		

III. PROGRAMAS SUBSIDIADOS PELO MEC/SECADI

Município: _____

Responsável pelo preenchimento: _____

Data: _____

Salas de Recursos Multifuncionais

	Nº de unidades contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais	Nº de unidades que receberam os materiais em sua totalidade	Nº de unidades que receberam parcialmente os materiais	Nº de unidades no aguardo do recebimento dos materiais
Educação Infantil				

Formação Continuada de Professores na Educação Infantil

Número de profissionais que receberam a Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado do MEC/SECADI.

a) Em nível de extensão: _____

b) Em nível de especialização: _____

Número de profissionais que atuam com o Atendimento Educacional Especializado com alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil: _____

Educação Infantil 100% Inclusiva

Os materiais disponibilizados pelo MEC/SECADI para o projeto Educação Infantil 100% Inclusiva – acesso, permanência e qualidade são adequados às necessidades especiais de crianças com deficiência físico-neuromotora/paralisia cerebral?

() SIM

() NÃO

Justifique

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social



- 1) Gostaria que você realizasse uma breve apresentação relatando seu nome, formação, função que exerce e trajetória realizada para exercer esta função.
- 2) Como você definiria a Educação Inclusiva?
- 3) Tendo em vista a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, você acredita que a organização e os encaminhamentos da educação especial no município têm atendido aos objetivos desta política? Por quê?
- 4) Que políticas educacionais inclusivas o município tem implementado para atender as especificidades dos alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil?
- 5) Como se realiza o processo de avaliação para atendimento educacional especializado de alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade
Social



Profissional da Educação Infantil () Profissional da Educação Especial ()

- 1) Gostaria que você realizasse uma breve apresentação relatando seu nome, formação, função que exerce e trajetória realizada para exercer esta função.
- 2) Qual foi a reação dos colegas ao receberem o aluno? Houve um trabalho específico nesse processo? Como?
- 3) Que tipo de apoios a SME disponibiliza para a inclusão do aluno com deficiência física neuromotora/paralisia?
- 4) Quais práticas educativas tem mais lhe auxiliado com o aluno com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral em sala de aula e no AEE?
- 5) Diante das condições concretas de aprendizagem que seu aluno apresenta hoje, que perspectiva de avanço no processo de escolarização você acredita que ele terá? Concluirá o fundamental? O médio? O superior?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
FAMILIARES DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA
NEUROMOTORA/PARALISIA CEREBRAL



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social



Nome:

Escolaridade:

Ocupação:

Data da entrevista:

- 1) Conte um pouco sobre a trajetória de vida de seu filho.
- 2) Onde você procurou informações e/ou auxílios para o seu filho com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral?
- 3) Seu filho realiza algum tratamento? Qual(is)? Como você faz para levá-lo?
- 4) Como foi o processo de matrícula nessa escola? Seu filho recebe Atendimento Educacional Especializado, quantas vezes por semana? A escola tem condições para os cuidados que ele precisa?
- 5) O que você espera do futuro do seu filho? Você acredita que ele concluirá o fundamental? O médio? O superior?

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Entrevista com as Gestoras da Educação Especial dos municípios de Colombo e Pinhais

MUNICÍPIO: COLOMBO	MUNICÍPIO: PINHAIS
1) Gostaria que você realizasse uma breve apresentação relatando seu nome, formação, função que exerce a trajetória realizada para exercer esta função.	
<p>R: Gisela Campelo, sou psicóloga formada na Universidade Tuiuti do Paraná em 2005, pós-graduada em Concepção Sistêmica na Universidade Unicenp – Positivo.</p> <p>Exerço a função de coordenadora da Educação Especial deste município há 06 anos, também atuo na área organizacional de uma empresa e faço avaliação em outra empresa na Saúde Ocupacional do Trabalho.</p> <p>Estou na Secretaria da Educação há 13 anos (04 anos psicoterapeuta, 03 anos avaliadora psicoeducacional e 06 anos coordenadora). Nas duas empresas 06 anos.</p>	<p>R: Meu nome é Gabriela Pereira e sou formada em Pedagogia pela Universidade Positivo (2001). Sou Pós-graduada em Psicopedagogia (PUC), em Educação Especial (ITECNE), em Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (UFC/MEC) e tenho um MBA em Gestão das Organizações Educacionais (OPET) e Mestrado em Educação (UFPR).</p> <p>Atuo enquanto Gerente de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais desde 2008, mas estive a frente desta modalidade também entre os anos de 2004/2005. Minha atuação enquanto psicopedagoga clínica me possibilitou o convite para o cargo tendo em vista que, na época, trabalhava 20h em clínica e 20h enquanto supervisora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Pinhais num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e a gestora da educação especial havia solicitado exoneração.</p>
2) Como você definira a Educação Inclusiva?	
R: Incluir de forma responsável, respeitando a individualidade e necessidades especiais de cada aluno.	R: Maior participação de todos no processo.
3) Tendo em vista a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, você acredita que a organização e os encaminhamentos da educação especial no município têm atendido aos objetivos desta pesquisa? Por quê?	
<p>R: Estamos adequando na medida do possível a nova política, pois temos 29 classes especiais, 01 EJA especial, CAEDAV – Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Auditiva e Visual que atende na modalidade de Atendimento Educacional Especializado. CAEEST – Centro de Atendimento Especializado em Surdo-Cegueira e deficiências múltiplas também na modalidade de AEE...</p> <p>02 salas de recursos que atendem crianças com transtorno de aprendizagem.</p>	<p>R: Sim. A educação especial no município de Pinhais vem reestruturando os seus serviços e apoios desde 2008 procurando atender os objetivos da política de educação inclusiva. Temos procurado inserir os alunos PAEE (público-alvo da educação especial) desde a educação infantil ofertando o AEE (atendimento educacional especializado) enquanto complementação/suplementação, além de ofertar outros profissionais de apoio necessários ao atendimento da criança, formação continuada e redes de apoio.</p>
4) Que políticas educacionais inclusivas o município tem implementado para atender as especificidades das crianças com deficiência física neuromotora/paralisa cerebral na educação infantil?	
R: Todos os alunos com paralisia cerebral	R: O município de Pinhais oferta o Atendimento

<p>na Educação Infantil, tem um tutor para atendê-lo e material, alimentação adaptada supervisionada pelo setor da merenda escolar da secretaria (nutricionista) e os materiais com os recursos da prefeitura.</p>	<p>Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), atendendo crianças público-alvo da educação especial (PAEE). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o professor do AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos PAEE no ambiente escolar, considerando as suas necessidades específicas.</p> <p>A inserção no AEE ocorre por meio de avaliação de caso pela equipe multiprofissional da Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (GESPI) conforme as especificidades de cada criança – fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicóloga e pedagoga. A equipe também faz análise quando é apresentado Laudo Médico.</p> <p>Além do serviço são ofertados também profissionais de apoio à inclusão aos alunos PAEE de acordo com as necessidades apuradas pela equipe da GESPI e da unidade de ensino. Na Educação Infantil, nos casos de deficiência física/neuromotora são disponibilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cuidadores para a educação especial: são profissionais os quais apresentam como função promover o bem estar da criança com deficiência, zelando pela sua saúde, alimentação, higiene, locomoção e segurança. Existem dois tipos deste cargo, sendo Cuidador I: concursados de Nível Fundamental Completo; e Cuidador II: que exige conhecimento técnico em enfermagem. – Estagiários: São alunos de curso de pedagogia ou de curso técnico de formação para docentes com função de fornecer um suporte profissional a mais para auxiliar o professor no trabalho pedagógico efetivo. Há duas modalidades de estagiários: os de apoio à inclusão à escola, que auxiliam professores mediante cronograma previamente estabelecido pela equipe pedagógica; e os de apoio à inclusão ao aluno, que auxiliam um único aluno que necessite de apoio individualizado e constante para realização de atividades pedagógicas. – Profissionais de Apoio à Comunicação Alternativa (PACA): são professores que auxiliam os alunos com deficiência física/neuromotora e com dificuldades na comunicação. Atua como mediador da comunicação do aluno com o professor, o grupo escolar e seus pares, escola/família, bem como auxilia no processo de ensino e aprendizagem. Estes profissionais são ofertados nas escolas, a partir das turmas de Pré II (educação
--	--

	<p>infantil) até o 5º ano.</p> <p>Também são planejados e desenvolvidos programas de formação continuada para educadores, professores do ensino regular e do AEE, bem como para cuidadores, estagiários e demais profissionais da educação. Como por exemplo: o grupo de estudos intitulado “Construindo Saberes e Práticas Inclusivas” e o “Dialogando com os profissionais da Educação Especial”.</p> <p>É ofertado também o transporte escolar para os serviços de AEE para alunos que residem a mais de 2 km da escola que oferece o atendimento, bem como crianças com mobilidade reduzida.</p> <p>A educação especial conta com fisioterapeuta e terapeuta ocupacional que realizam ações referentes a adequações posturais e mobilidade do aluno com deficiência físico/neuromotora no ambiente escolar, adaptações em materiais pedagógicos (materiais riscantes, pranchetas, cadernos, jogos, entre outros), em mobiliários escolares e em utensílios utilizados nas atividades de vida diária realizadas na escola (colher, escova de dente, entre outras).</p> <p>Também são realizadas redes de apoio com a presença de profissionais de vários setores envolvidos no atendimento do aluno e seus familiares com intuito de promover a permanência e o sucesso dos alunos PAEE no ensino regular. Elas são implantadas quando ocorre alguma problemática na adaptação do aluno na unidade escolar.</p> <p>O município também tem investido na construção de novas unidades acessíveis e reforma de prédios antigos respeitando as normas de acessibilidade.</p>
5) Como se realiza o processo de avaliação para atendimento educacional especializado de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil?	
<p>R: A avaliação é realizada conforme a potencialidade do aluno, respeitando sempre suas necessidades, mediante o laudo médico.</p>	<p>R: O processo de avaliação é realizado em etapas, as quais envolvem anamnese com os pais e/ou responsáveis, observação da criança na escola, coleta de dados com equipe escolar, análise da estrutura espacial da escola, entre outros aspectos que se tornarem relevantes.</p> <p>Na anamnese são colhidas informações sobre composição e rotina familiar; gestação e parto da criança; características do desenvolvimento neuropsicomotor; comportamento da criança; uso (ou não) de equipamentos de tecnologia assistiva; grau de dependência da criança na realização de atividades de vida diária (banho, higiene, autocuidado, controle de esfíncteres, alimentação, vestir e despir); como é o brincar e o sono da criança bem como sua participação na unidade de ensino.</p> <p>Além de todo este relato realizado na anamnese os pais e/ou responsáveis apresentam exames e laudo(s) médico(s), caso a criança os tenha, e referem se a criança realiza atendimentos clínicos e acompanhamentos médicos / terapêuticos, se</p>

	<p>faz uso de medicação e/ou foi submetida a procedimentos cirúrgicos.</p> <p>Outro fator importante é a observação da criança, para que seja possível avaliá-la de maneira global. É verificado seu desenvolvimento neuromotor: postura, deslocamento, transferências, mobilidade, coordenação motora global e fina, tônus, equilíbrio, entre outros; é avaliado se a criança consegue acessar livremente os diferentes ambientes escolares e utilizar materiais e equipamentos pedagógicos; se é capaz de usar mobiliário escolar padrão; como é sua participação social com colegas e equipe escolar e seu engajamento nas atividades e rotina escolar. Nesta observação é possível avaliar se a unidade de ensino é acessível ou se precisa de adaptações (espaço físico, mobiliários).</p> <p>Para complementar a observação na escola, são coletadas informações da equipe escolar. Esta informa sobre o comportamento e a participação nas atividades escolares entre outros assuntos pertinentes.</p>
--	---

ENTREVISTA NOS MUNICÍPIOS DE COLOMBO

Entrevista com as Professoras de Educação Infantil em Colombo.

1) Gostaria que você realizasse uma breve apresentação relatando seu nome, sua formação, função que exerce e trajetória realizada para realizar esta função.	
R: Me chamo Patrícia Coelho, sou pedagoga pela UFPR (2008), com pós em Psicopedagogia pela Faculdade São Braz, minha função é educadora infantil. Atuo no município há 06 anos, sendo que 03 deles estive na direção desta unidade.	R: Paula Cambraia, tenho magistério e estou concluindo Pedagogia pela Universidade Positivo. Sou concursada há 05 anos, atualmente trabalho no Maternal I, tenho experiência em Berçário e Maternal I e II.
2) Qual foi a reação dos colegas ao receberem a criança? Houve um trabalho específico nesse processo? Como?	
R: Não houve nenhum tipo de reação à criança com paralisia cerebral, apenas preocupação com a estrutura da unidade por não ofertar acessibilidade necessária.	R: A aceitação foi muita boa dos coleguinhas, a convivência muita boa; não precisou fazer um trabalho específico.
3) Que tipo de apoios a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza para a inclusão da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral?	
R: Nenhum. Apenas o transporte para a escola multidisciplinar.	R: O único apoio é o transporte para a escola, é uma inclusão que não é inclusão. Eu não tenho formação para ensinar e lidar com o aluno especial. Queria fazer cursos. Queria saber algo mais específico, eu acho muito falho. Não tem adaptação de materiais e a estagiária (tutora) não tem formação para atuar na educação especial.
4) Que práticas educativas tem mais lhe auxiliado com a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral em sala de aula?	
R: Todas as atividades realizadas em sala tem a participação de todos, incluindo o aluno com necessidade especial.	R: Eu trabalho muito com a musicalidade em sala de aula, ele até interage, sabe? É bastante dinâmico. Todos os alunos participam.
5) Diante das condições concretas de aprendizagem que a criança apresenta hoje, que perspectiva de avanço no processo de escolarização você acredita que ela terá?	

Concluirá o fundamental? O médio? O superior?	
R: Visto que o aluno tem sua parte cognitiva preservada, tem toda capacidade para concluir todos os níveis de escolarização.	R: Ele tem capacidade para se desenvolver, porque eu percebo que ele sabe, o cognitivo é normal, mas para isso a família tem que estimular ele, principalmente a mãe que, superprotege.

Entrevista com as Tutoras de Inclusão (cuidadoras) em Colombo.

1) Gostaria que você realizasse uma breve apresentação relatando seu nome, formação, função que exerce e trajetória realizada para exercer esta função.	
R: Meu nome é Carla Cardoso, sou pedagoga pela Universidade Positivo (2009), tenho pós-graduação em Educação Especial, na área da Deficiência Física. Sou Educadora Infantil, mas exerço tutoria para o aluno com paralisia cerebral.	R: Me chamo Cláudia Cruz, estou cursando Pedagogia, 3º período, na Faculdade Pinhais. Sou Assistente de Alunos e são 3 anos de concurso na função.
2) Qual foi a reação dos colegas ao receberem a criança? Houve um trabalho específico nesse processo? Como?	
R: Os colegas o receberam bem. Mas, antes dele entrar na sala, houve uma conversa inicial com a turma, através de „contação” de história.	R: A reação dos colegas foi boa junto ao aluno. Houve um trabalho específico sim nesse processo. Através de conversas diárias.
3) Que tipo de apoios a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza para a inclusão da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral?	
R: É dado todo o apoio, com encaminhamento para lugares e profissionais específicos.	R: Na medida do possível o apoio da Secretaria Municipal de Educação é bom... incluindo para profissionais especializados.
4) Que práticas educativas tem mais lhe auxiliado com a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral em sala de aula?	
R: O trabalho é feito baseado no planejamento da professora regente, com auxílio individual, sendo preparado materiais para estimular a coordenação motora fina. Com esse amparo facilita o acompanhamento dele no dia-a-dia.	R: Nosso estímulo é diário, através de atividades adaptadas para o aluno, diferentes brinquedos e formas de brincadeiras.
5) Diante das condições concretas de aprendizagem que a criança apresenta hoje, que perspectiva de avanço no processo de escolarização você acredita que ela terá?	
Concluirá o fundamental? O médio? O superior?	
R: O aluno é uma criança esperta, curiosa, dedicada. Acredito que o desenvolvimento será positivo, podendo então concluir o ensino fundamental, médio, superior, ...	R: Acredito que através do estímulo das futuras escolas e junto com a família o aluno concluirá o ensino fundamental, médio e superior, todas as etapas da educação.

Entrevistas com as Mães em Colombo.

1) Conte um pouco sobre a trajetória de vida de seu filho.	
R: O Carlos, nasceu no dia 05 de fevereiro de 2014, prematuramente, estava com 07 meses de gravidez, ele passou 25 dias na incubadora, sabe? Até ter um peso normal. A médica que fez o meu parto disse que ele tinha nascido com paralisia cerebral, chorei muito, queria que ele fosse normal, mas Deus quis assim.	R: Celso, nasceu no dia 03 de março de 2015, de 38 semanas, a ecografia mostrou que o cordão umbilical „tava” enrolado no pescoço. No parto, eu fiquei acordada, mas ele não foi pra incubadora, saí do hospital depois de três dias. Só fiquei sabendo com 30 meses que o Biel (apelido carinhoso) tinha problema, pra mim tava tudo normal, chorei muito quase entro em depressão.
2) Onde você procurou informações e/ou auxílios para o seu filho com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral?	
R: Foi a própria médica que fez meu parto que indicou um neurologista, a gente foi lá,	R: A gente foi no pediatra e ele falou que tava errado alguma coisa com o meu filho e

sabe? Consultei, ele passou um „monte“ de exames, depois a gente voltou lá de novo. Ele falou que o cérebro dele „tava“ normal que, „tava“ tudo bem. Fiquei alegre, meu filho vai ser feliz!	mandou ir com o neurologista. Depois de fazer os exames, deu paralisia cerebral, não sabia o que era isso, chorei, chorei, chorei... o médico me falou o que era. Tive que aceitar!
3) Seu filho realiza algum tratamento? Qual (is)? Como você para levá-lo?	
R: O neurologista indicou outros médicos, então ele faz: fisioterapia na terça e quinta-feira e „fonodiologia“ na segunda e quarta a tarde, porque ele estuda aqui de manhã, sabe? A prefeitura tem um transporte e leva ele pra escola multidisciplinar. Mas pra „vim“ pra cá eu trago ele no carrinho ou o padraço dele traz ele, nossa casa aqui perto.	R: O médico mandou que eu procurasse outros médicos. Ele faz tratamento de estimulação, fisioterapia, „fonodólogo“ educação física, num centro lá em Piraquara. Levo ele de ônibus, a prefeitura não dar o carro, ele pesa, mas fazer o quê, né?! Pra cá, eu trago ele no carrinho, não é muito perto da onde a gente mora.
4) Como foi o processo de matrícula nessa escola? Seu filho recebe Atendimento Educacional Especializado, quantas vezes por semana? A escola tem condições para os cuidados que ele precisa?	
R: Foi bom, consegui logo uma vaga aqui. Me pediram os exames dele e eu trouxe, aí matricularam ele... Ele „tá“ no pré sabe? Não, ele não recebe „aeei“ aqui, mas como te falei ele vai pra escola multidisciplinar a tarde. A escola tem condições sim, porque tem a tutora Carla que cuida e gosta dele, eu gosto muito dela!	R: Foi tranquilo, eu vim aqui tinha vaga, eu matriculei o Biel aqui, eu gosto daqui sabe? Deixei aqui a „xerox“ dos exames dele, me pediram. Aqui ele não tem aee. AEE? É isso, ele não faz isso, mas a escola tem a tutora, Marília Gabriela, ela já „té“ conhece as letras, mas apresenta dificuldade.
5) O que você espera do futuro do seu filho? Você acredita que ele concluirá o fundamental? O médio? O superior?	
R: Que ele cresça com saúde, „seje“ alegre com tudo que ele vai fazer. Continue estudando, termine toda a escola e se forme no que quiser.	R: Ah, professor, eu quero que ele cresça e faça amiguinhos, que ele „seje“ uma criança esperta, sabe?... Eu acho que tem condições de fazer tudo na escola!!!

ENTREVISTAS DO MUNICÍPIO DE PINHAIS

Entrevista com as Professoras de Educação Infantil em Pinhais

1) Gostaria que você realizasse uma breve apresentação relatando seu nome, sua formação, função que exerce e trajetória realizada para realizar esta função.	
R: Pâmela Paiva, sou formada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Pinhais (2009), sou educadora! Depois de 2 anos de estágio, ano anterior sabe? ... É que assumi como educadora.	R: Me chamo Penélope Pedrosa, sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2010) e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Sou educadora infantil, atuo na educação infantil desde 2010.
2) Qual foi a reação dos colegas ao receberem a criança? Houve um trabalho específico nesse processo? Como?	
R: No início professor, a falta de sociabilidade dele (criança), fez com que as crianças não se aproximasse, porque ele era muito agressivo. Houve um trabalho envolvendo música, brincadeiras, atividades de movimento coletivo no qual o Guilherme se desenvolveu muito.	R: Receberam bem. Antes do Arthur frequentar o CMEI, conversamos com as outras crianças, que se mostraram receptivas e solidárias.
3) Que tipo de apoios a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza para a inclusão da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral?	
R: Enviaram profissionais como: fonoaudióloga, estagiária para atendê-lo e	R: A SEMED (Secretaria Municipal de Educação) disponibiliza uma estagiária para

uma professora formada em educação especial, recursos materiais também acessíveis.	acompanhar o aluno e o atendimento educacional especializado.
4) Que práticas educativas tem mais lhe auxiliado com a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral em sala de aula?	
R: Atividades em parceria com os profissionais que a Secretaria enviou, sabe? A gente troca experiências, é muito bom, vejo ele se desenvolver a cada dia.	R: O que auxilia é a integração do AEE com o CMEI, pois a professora que faz o atendimento frequenta o CMEI quinzenalmente para acompanhar o aluno na rotina da sala de aula. No caso específico do Carlos, atividades que envolvam músicas auxiliam e despertam interesse.
5) Diante das condições concretas de aprendizagem que a criança apresenta hoje, que perspectiva de avanço no processo de escolarização você acredita que ela terá? Concluirá o fundamental? O médio? O superior?	
R: Todas. Acredito que o Guilherme tem muita capacidade de se desenvolver, ele tem o cognitivo preservado, desde que o trabalho que vem sendo realizado não pare.	R: Ele precisa ser estimulado ao realizar atividades, pois frequentemente se recusa a desenvolvê-las. Para o ensino fundamental e/ou médio ele precisa superar esse obstáculo. Desse modo, concluirá essas etapas, aprendendo e desenvolvendo-se efetivamente.

Entrevista com as Professoras Auxiliares de Inclusão em Pinhais

1) Gostaria que você realizasse uma breve apresentação relatando seu nome, sua formação, função que exerce e trajetória realizada para realizar esta função.	
R: Meu nome é Célia Pinheiro, tenho formação em Magistério, curso o 5º período de Pedagogia pela Faculdade de Pinhais. Sou professora da inclusão.	R: Camila Potiguar, atualmente cursando o curso Formação de Docentes no 1º ano, trabalho como professora auxiliar da inclusão.
2) Qual foi a reação dos colegas ao receberem a criança? Houve um trabalho específico nesse processo? Como?	
R: No início com curiosidade e um pouco de receio por ele não saber como interagir com os colegas, hoje todos o tratam muito bem e sentem falta quando ele não vem.	R: Receberam o aluno bem, a professora (da turma) explicou sobre a situação para as crianças, que se mostraram cuidadosa com ele.
3) Que tipo de apoios a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza para a inclusão da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral?	
R: Fonoaudióloga, professora do AEE e uma tutora da inclusão que sou eu.	R: A professora auxiliar que sou eu, que atende exclusivamente o aluno.
4) Que práticas educativas tem mais lhe auxiliado com a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral em sala de aula?	
R: A tentativa de interação dele com os outros colegas de turma tem dado resultado, ele está sempre presente e participando da rotina da sala de aula.	R: Tem uma professora da escola especial que vem observar e logo fazer o auxílio para a sala aula. A atividade que ele mais desenvolve bem é relacionada a músicas.
5) Diante das condições concretas de aprendizagem que a criança apresenta hoje, que perspectiva de avanço no processo de escolarização você acredita que ela terá? Concluirá o fundamental? O médio? O superior?	
R: Acredito que se continuar frequentando o ensino regular e fazendo os acompanhamentos necessários, tendo sempre o apoio da família, professores e de todos que acompanham a sua trajetória poderá concluir os estudos até o final.	R: O aluno tem tido um desenvolvimento mediano, pois ele precisa ser estimulado para realizar atividades. Acredito que para a continuação do ensino fundamental, médio ele terá que ter apoio para conseguir concluir.

Entrevista com a Professora do Atendimento Educacional Especializado em Pinhais

1) Gostaria que você realizasse uma breve apresentação relatando seu nome, sua formação, função que exerce e trajetória realizada para realizar esta função.
R: Meu nome é Poliana Arantes Pinagé, tenho formação adicional na área de deficiência auditiva e deficiência visual. Graduação em 2005 em Pedagogia e em seguida Pós em Psicomotricidade. Atuo há Educação Especial e desde 2016 no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2) Qual foi a reação dos colegas ao receberem as crianças? Houve um trabalho específico nesse processo? Como?
R: A reação foi a expectativa que tinham em relação ao meu trabalho com os alunos das professoras do CMEI, pois os alunos já estavam matriculados. O trabalho desenvolvido foi em relação à inserção dos alunos nas atividades, pois os mesmos só ficavam com as estagiárias de apoio, e a agressividade do Camilo diminuiu (batia nos colegas).
3) Que tipo de apoios a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza para a inclusão da criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral?
R: A equipe multiprofissional, „Fisio“, „Fono“, Psicóloga e Terapeuta Ocupacional que passam as orientações e os materiais (tecnologia assistiva).
4) Que práticas educativas tem mais lhe auxiliado com a criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral em sala de aula?
R: Colaboração das professoras do CMEI com o meu Atendimento.
5) Diante das condições concretas de aprendizagem que a criança apresenta hoje, que perspectiva de avanço no processo de escolarização você acredita que ela terá? Concluirá o fundamental? O médio? O superior?
R: Acredito no potencial dos meus alunos, porém há muito trabalho a ser desenvolvido entre escola, família e sociedade.


Entrevista com as Mães em Pinhais.

1) Conte um pouco sobre a trajetória de vida de seu filho.
R: O Cesinha (César) nasceu no dia 19 de setembro de 2013. Eu tive problema na gestação, perdi muito peso, pois vomitava direto. Aí ele só se desenvolveu até o 4º mês, com o pré-natal, descobriram que „tava“ pequeno demais pra gestação, sempre pequeno e baixo peso. Nasceu aos 9 meses de uma cesariana, mas com „impressão“ de criança de 6 meses. Com três meses foi notado que o desenvolvimento não estava dentro do esperado, havia atraso, paralisia cerebral.
R: O Camilo é o meu terceiro filho, nasceu no dia 17 de dezembro de 2012. Meu pré-natal foi tranquilo, mas no momento teve complicação, ele nasceu de uma cesaria. O obstetra falou que devido o parto demorado e falta de oxigenação no cérebro, ele foi diagnosticado com paralisia cerebral. Fiquei muito triste, chorei durante duas semanas, quase entro em depressão, depois resolvi ajudar o meu filho.
2) Onde você procurou informações e/ou auxílios para o seu filho com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral?
R: A médica (pediatra) dele sempre informou „pra“ gente os caminhos, mas sempre procuramos levar ele em médicos especialistas, para fazer as terapias e a natação. Tenho uma parente fisioterapeuta ela sempre me ensinou alguns exercício.
R: O médico (obstetra) me indicou um pediatra e através dele, fomos ao neurologista que fez exames e me indicou vários especialistas: como: fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.
3) Seu filho realiza algum tratamento? Qual (is)? Como você para levá-lo?
R: Sim, ele faz terapia ocupacional, fisioterapia e equoterapia. Eu levo o Cesinha com a ajuda do meu sogro de carro, em Santa Felicidade.
R: Ele faz „Fisio“, „Fono“ e „T.O“, isso ajudou bastante o Carlos a se desenvolver. Levo ele em nosso carro.
4) Como foi o processo de matrícula nessa escola? Seu filho recebe Atendimento Educacional Especializado, quantas vezes por semana? A escola tem condições para os cuidados que ele precisa?

<p>R: Ele entrou no CMEI com dois anos e estuda até hoje aqui. A matrícula foi bem tranquila, ele foi „pra“ fila de espera e logo chamaram ele para ser matriculado. Fui na Secretaria de Educação „pra“ a tutora, e fui muito bem acolhida. Ele faz „aei“ com a professora Bethânia na outra escola, escola especial, a tarde, dia de terça e quinta. Eu gosto daqui, os professores são capacitados e o César tem uma tutora que acompanha ele.</p>	<p>R: Foi tranquilo, já que trabalho aqui neste CMEI, eu quis que ele estudasse aqui pra que ele ficasse mais perto de mim, sabe? Coisa de mãe (risos). Mas, ele não estuda comigo, é em outra turma, ele tem uma tutora só pra ele e faz o AEE dia terça-feira e quinta-feira à tarde, porque de manhã ele „tá“ aqui. Mas dia de quinta ele não vem pro CMEI porque a tutora não vem. Eu tenho medo que ele fique só com a professora e com os coleguinhas.</p>
<p>5) O que você espera do futuro do seu filho? Você acredita que ele concluirá o fundamental? O médio? O superior?</p>	
<p>R: Ele teve um bom desenvolvimento na escola, já sabe falar, a comunicação com outras, começou a andar. Acredito que ele tem capacidade de se desenvolver na escola.</p>	<p>R: Bem, ele tem grande potencial o meu filho sabe? Ele „tá“ interagindo, fala, „tá“ começando a andar. Eu acho que ele vai fazer o fundamental sim... Os outros níveis, eu não sei!</p>

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

<p align="center"> UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - </p>	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Deficiência física neuromotora e inclusão: um estudo das políticas e seus desdobramentos sobre a criança com paralisia cerebral na educação infantil

Pesquisador: SUELI DE FATIMA FERNANDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68124817.9.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.211.140

Apresentação do Projeto:

Trata de projeto vinculado ao PPGE que parte do pressuposto de que houve um expressivo aumento nas matrículas do público-alvo da educação especial em escolas regulares. Todavia, não há dados específicos de matrículas de crianças com deficiência física neuromotora. Nesse contexto, o que há na região metropolitana de Curitiba são evidências relacionadas à fila de espera; educação especial (caráter substitutivo); inexistência de profissionais para articular ações dos diferentes serviços da educação especial; fragilidade de atendimento na educação infantil. Diante disso, a pesquisa pretende realizar entrevistas semiestruturadas com gestores municipais da educação especial (4 pessoas); profissionais da educação regular e especial (2 pessoas); familiares de crianças com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral (2 pessoas), com propósito de identificar as políticas de atendimento educacional especializado na área para o acesso dos estudantes com deficiência física neuromotora.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo geral analisar os discursos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na educação e sua operacionalização na constituição da subjetividade e na implementação da política de escolarização das crianças com deficiência física neuromotora, especialmente com paralisia cerebral, na educação infantil, em municípios da Região Metropolitana

<p> Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo Bairro: Alto da Glória UF: PR Município: CURITIBA Telefone: (41)3360-7259 </p>	<p> CEP: 80.060-240 E-mail: cometica.saude@ufpr.br </p>
---	---

ANEXO B – TCLE PARA FAMILIARES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professora Doutora Sueli de Fátima Fernandes e o Mestrando Claudovil Barroso de Almeida Júnior, pertencentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a senhora a participar de um estudo intitulado “*Deficiência Física Neuromotora e Inclusão: Um Estudo das Políticas e seus Desdobramentos sobre a Criança com Paralisia Cerebral na Educação Infantil*”.

O objetivo desta pesquisa é identificar políticas de atendimento educacional especializado – AEE para alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na faixa etária da educação infantil neste municípios.

Caso à senhora participe da pesquisa, será necessário a sua colaboração em uma entrevista semiestruturada.

Para tanto a senhora deverá comparecer na escola de seu filho para responder questões sobre a vida escolar dele, o que levará aproximadamente uma hora.

É possível que a senhora experimente algum desconforto, como inibição, principalmente relacionado a questões levantadas.

A presente pesquisa apresenta riscos, pois pode ocorrer certo constrangimento durante as perguntas realizadas. Caso haja, a entrevista será interrompida pelos pesquisadores, para amenizar o constrangimento sentido pela entrevistada, podendo ser retomada posteriormente.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são conhecimentos e avanços para a implementação de políticas educacionais inclusivas para o seu filho com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil decorrentes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os pesquisadores Professora Dra. Sueli de Fátima Fernandes e o Mestrando Claudovil Barroso de Almeida Júnior responsáveis por este estudo poderão ser localizados respectivamente por meio do número (41) 98862-1919/ (41) 99984-5338, pelo e-mail suelifsol@gmail.com / claudovilbarroso@bol.com.br ou no endereço institucional: Coordenação do Curso Letras/Libras/UFPR, Rua: Amintas de Barros, 415 – Centro, 80.060-205; durante a semana, de

segunda à sexta-feira, no horário de 16h00 as 21h00, para esclarecer eventuais dúvidas e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

A sua participação neste estudo é voluntária e se caso a senhora não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma de anonimato, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Se a senhora tiver dúvidas sobre os seus direitos como participante de pesquisa, a senhora pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

Eu, _____, li esse **Termo de Consentimento** e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____, ____ de _____ de ____.

Participante da Pesquisa

Professora Dra. Sueli de Fátima Fernandes
PPGE/UFPR

Mestrando Claudovil Barroso de Almeida Júnior
PPGE/UFPR

ANEXO C – TCLE PARA GESTORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professora Doutora Sueli de Fátima Fernandes e o Aluno Claudovil Barroso de Almeida Júnior, pertencentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a senhora a participar de um estudo intitulado “*Deficiência Física Neuromotora e Inclusão: Um Estudo das Políticas e seus Desdobramentos sobre a Criança com Paralisia Cerebral na Educação Infantil*”.

O objetivo desta pesquisa é identificar políticas de atendimento educacional especializado – AEE para alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na faixa etária da educação infantil neste municípios.

Caso a senhora participe da pesquisa, será necessário a sua colaboração em duas etapas distintas. A primeira, será a aplicação de questionários por meio da coleta de informações relativas ao texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como também à criança com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil. Já a segunda etapa, será uma entrevista semiestruturada.

Para tanto iremos comparecer junto à Divisão de Educação Especial para a senhora responder questões pertinentes sobre políticas de acessibilidade para o aluno com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil, cada etapa levará aproximadamente uma hora. É possível que a senhora experimente algum desconforto, como inibição, principalmente relacionado a questões levantadas.

A presente pesquisa apresenta riscos, pois pode ocorrer certo constrangimento durante as perguntas realizadas. Caso haja, a entrevista será interrompida pelos pesquisadores, para amenizar o constrangimento sentido pela entrevistada, podendo ser retomada posteriormente.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são conhecimentos, avanços e desafios para a implementação de políticas educacionais inclusivas para alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil decorrentes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, embora nem sempre seja beneficiado por sua participação neste estudo.

Os pesquisadores Professora Dra. Sueli de Fátima Fernandes e o Mestrando Claudovil Barroso de Almeida Júnior responsáveis por este estudo poderão ser localizados respectivamente por

meio do número (41) 98862-1919/ (41) 99984-5338, pelo e-mail suelifsol@gmail.com / claudovilbarroso@bol.com.br ou no endereço institucional: Coordenação do Curso Letras/Libras/UFPR, Rua: Amintas de Barros, 415 – Centro, 80.060-205; durante a semana, de segunda à sexta-feira, no horário de 16h00 as 21h00, para esclarecer eventuais dúvidas e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

A sua participação neste estudo é voluntária e se caso a senhora não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma de anonimato, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Se a senhora tiver dúvidas sobre os seus direitos como participante de pesquisa, a senhora pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

Eu, _____, li esse **Termo de Consentimento** e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____, ____ de _____ de ____.

Participante da Pesquisa

Professora Dra. Sueli de Fátima Fernandes
PPGE/UFPR

Mestrando Claudovil Barroso de Almeida Júnior
PPGE/UFPR

ANEXO D – TCLE PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professora Doutora Sueli de Fátima Fernandes e o Aluno Claudovil Barroso de Almeida Júnior, pertencentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a senhora a participar de um estudo intitulado “*Deficiência Física Neuromotora e Inclusão: Um Estudo das Políticas e seus Desdobramentos sobre a Criança com Paralisia Cerebral na Educação Infantil*”.

O objetivo desta pesquisa é identificar políticas de atendimento educacional especializado – AEE para alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na faixa etária da educação infantil neste municípios.

Caso a senhora participe da pesquisa, será necessário a sua colaboração em uma entrevista semiestruturada.

Para tanto iremos até o seu local de trabalho para aplicarmos a entrevista semiestruturada para responder questões sobre o aluno com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil, o que levará aproximadamente uma hora.

É possível que a senhora experimente algum desconforto, como inibição, principalmente relacionado a questões levantadas.

A presente pesquisa apresenta riscos, pois pode ocorrer certo constrangimento durante as perguntas realizadas. Caso haja, a entrevista será interrompida pelos pesquisadores, para amenizar o constrangimento sentido pela entrevistada, podendo ser retomada posteriormente.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são conhecimentos, avanços e desafios para a implementação de políticas educacionais inclusivas para alunos com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral na educação infantil decorrentes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, embora nem sempre seja beneficiado por sua participação neste estudo.

Os pesquisadores Professora Dra. Sueli de Fátima Fernandes e o Mestrando Claudovil Barroso de Almeida Júnior responsáveis por este estudo poderão ser localizados respectivamente por meio do número (41) 98862-1919/ (41) 99984-5338, pelo e-mail suelifsol@gmail.com / claudovilbarroso@bol.com.br ou no endereço institucional: Coordenação do Curso Letras/Libras/UFPR, Rua: Amintas de Barros, 415 – Centro, 80.060-205; durante a semana, de

segunda à sexta-feira, no horário de 16h00 as 21h00, para esclarecer eventuais dúvidas e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

A sua participação neste estudo é voluntária e se caso a senhora não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma de anonimato, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Se a senhora tiver dúvidas sobre os seus direitos como participante de pesquisa, a senhora pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

Eu, _____, li esse **Termo de Consentimento** e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____, ____ de _____ de ____.

Participante da Pesquisa

Professora Dra. Sueli de Fátima Fernandes
PPGE/UFPR

Mestrando Claudovil Barroso de Almeida Júnior
PPGE/UFPR